



UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA
SECÇÃO AUTÓNOMA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

JUSTIÇA E EDUCAÇÃO
UMA REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO

Teresa Maria Amaral Pinto Pinheiro

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia
Da Universidade Nova de Lisboa
Para obtenção do grau de Mestre
Em Ciências da Educação / Área de Educação e Desenvolvimento

Orientador: Professor Doutor Joaquim Coelho Rosa

Lisboa
2004

A todos aqueles que são importantes na minha vida e que tornaram possível este percurso tão gratificante.

Aos meus pais, pelo seu exemplo de vida.

Ao meu marido e às minhas filhas, o que de melhor me aconteceu.

Aos meus amigos, os de sempre e para sempre.

Aos meus colegas de mestrado, principalmente àqueles que sempre acreditaram em mim e me incentivaram e que passaram a incluir-se na categoria acima.

Ao meu orientador, por tudo o que me ensinou e por tudo o que me deixou descobrir. Pelo encorajamento que me transmitiu, pela sua constante disponibilidade e pela sua solicitude, muito para além do que se pode esperar de um orientador.

«Não te dei, ó Adão, nem rosto, nem um lugar que te seja próprio, nem qualquer dom particular, para que teu rosto, teu lugar e teus dons, os desejes, os conquistes e sejas tu mesmo a possui-los.

Encerra a natureza outras espécies em leis por mim estabelecidas. Mas tu, que não conheces qualquer limite, só mercê do teu arbítrio, em cujas mãos te coloquei, te defines a ti próprio. Coloquei-te no centro do mundo, para que melhor possas contemplar o que o mundo contém. Não te fiz nem celeste nem terrestre, nem mortal nem imortal, para que tu, livremente, tal como um bom pintor ou um hábil escultor, dês acabamento à forma que te é própria.»

Pico de la Mirandola

Séc. XV

RESUMO
JUSTIÇA E EDUCAÇÃO
UMA REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO

Este trabalho tem, como objectivo e conceito estruturante, a construção de uma ideia de justiça adequada a um tempo que se caracteriza pela globalização, através da articulação de outros conceitos: pessoa, desenvolvimento humano, educação, acção e avaliação. Igualmente surge, numa leitura transversal, um conceito de cidadania relativo à contemporaneidade.

Segue uma metodologia qualitativa / interpretativa, uma perspectiva mais compreensiva do que explicativa, tendo por base a interpretação de textos de autores, o pensamento de outros, de onde se destaca Paul Ricoeur e o seu percurso reflexivo.

A justiça é pensada numa perspectiva ontológica, como constitutiva do ser humano e na sua inseparabilidade de liberdade e igualdade.

A Educação, entendida como condição e finalidade do desenvolvimento humano e consciente do seu papel na sociedade, deve preocupar-se com a inclusão e oportunidades de vida para todos os cidadãos, constituindo-se como uma questão de justiça. A centralidade do sujeito, a valorização da diversidade e a preocupação em corrigir as desigualdades são as características de uma escola que procura a adequação de um sentido de justiça, comum a todos, à sua realidade específica, num contexto de autonomia.

Pretende-se estabelecer uma relação entre a avaliação, um processo omnipresente numa actividade ética como a Educação, e o sentido de justiça de uma comunidade educativa, reflectindo sobre a acção de quem avalia.

Este trabalho pretende ser um contributo para uma outra forma de perspectivar a escola, a educação e a sociedade, de modo a que estas se tornem mais adequadas a cada um e consequentemente mais justas, nomeadamente investindo na capacidade de reflexão a nível da formação de professores.

SUMMARY
JUSTICE AND EDUCATION
A REFLECTION ABOUT THE EVALUATION

The objective and structural concept of this work is the construction of the idea of justice, adjusted to a time characterized by globalization, through the articulation of another concepts: person, human development, education, action and evaluation. Equally it appears, in a traverse reading, an appropriate contemporary citizenship concept.

It follows a qualitative methodology / interpretative, a more understanding than explanatory perspective, tends for base the interpretation of authors' texts, the thought of other, from where he/she stands out Paul Ricoeur and its reflexive course.

Justice is thought of a perspective ontological, as constituent of the human being and in its inseparability of freedom and equality.

The Education, understood as condition and purpose of the human development and aware of its role in the society, should worry about the inclusion and life opportunities for all the citizens, being a subject of justice. Focussing the subject, valorizing the diversity and having the concern in correcting the inequalities are the characteristics of a school that it seeks the adaptation of a sense of justice, common to everybody, to its specific reality, in an autonomy context.

It intends to settle down a relationship among the evaluation, a process omnipresent in an ethical activities as the Education and the sense of an educational community's justice, reflected on the action of who evaluates.

This work intends to be a contribute to another form to perspective school, education and the society, in way they become more adapted to each other and consequently more fair, investing in the reflection capacity at teachers' formation level.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

1	Pertinência do estudo e motivações pessoais	10
2	Problemática e questões de investigação	13
3	Considerações sobre metodologia	17
4	Estrutura do trabalho	22

CAPÍTULO I- EDUCAÇÃO E JUSTIÇA: HORIZONTES DE DESENVOLVIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

		26
1	Caracterização da sociedade actual	
2	Desenvolvimento humano: demanda de equidade, sustentabilidade e liberdade	31
3	A era das desigualdades e das exclusões	36
4	A necessidade de uma ética global	41
5	Complexidade e reflexividade: para um novo pensamento	45
6	Novo paradigma educativo: educação como justiça.	49
7	Justiça(s) na globalização.	56
	Conclusão	62

CAPÍTULO II- DE QUE JUSTIÇA FALAMOS

1	A justiça em si	66
2	Quem é o sujeito da justiça: o conceito de pessoa	70
3	A intencionalidade ética da justiça. Será possível uma justiça puramente processual ?	77
4	A sabedoria prática: ser equitativo	83
4.1	A igualdade complexa.	86
5	Viver com os outros em instituições justas	90
5.1	A conflitualidade na contemporaneidade e na educação	94

CAPÍTULO III- UMA ESCOLA MAIS JUSTA: A ESCOLA DO SUJEITO

1	Autonomia da escola e construção de um sentido de justiça	100
2	Dilemas na escola: questões de justiça	106
2.1	Universalidade e qualidade	107
2.2	Uniformidade e diversidade: uma questão de identidade	112
3	A questão da igualdade: o direito à diferença	117
4	O sujeito a educar	123
4.1	A interação professor / aluno: uma ética relacional	125
5	Resolução de conflitos: uma escola da comunicação	129
	Conclusão	132

CAPÍTULO IV- O PROCESSO AVALIATIVO: JUSTIÇA EM ACÇÃO

1	Delimitação da perspectiva de avaliação	136
1.1	Avaliação e questões paradigmáticas	137
2	Diferentes abordagens de avaliação	142
3	Avaliar como “acção sensata”	149
3.1	A questão do referente	155
3.2	A importância da avaliação formativa	160
4	Avaliação e questões de poder	164
5	Finalidades da avaliação: finalidades da educação	168
5.1	Autonomia da escola e práticas de avaliação	169
6	Da avaliação à classificação	173

6.1	Decisão, reflexão e responsabilidade	176
6.2	O acto de julgar: sabedoria prática	181
	Conclusão	185
CONCLUSÃO GERAL		188
BIBLIOGRAFIA		191

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

1-Pertinência do estudo e motivações pessoais

Falar do nosso interesse por um tema como a justiça, justificar a sua pertinência, ainda mais no contexto em que vivemos, parece até uma tarefa desnecessária e de contornos comuns a todas as pessoas.

Se outra razão não houvesse para reflectir sobre a justiça, bastaria a percepção do desigual no cenário do quotidiano e as vicissitudes que todos podemos observar e com que nos indignar. Pensar a justiça é, antes de mais, uma questão pessoal, assunto de reflexão.

De tal maneira este último século foi repleto de acontecimentos clamando por justiça que George Steiner considera que assistimos, muito provavelmente, a uma época de abandono de uma “ordem humana racional”.

Numa análise emocionante e inquietante fala-nos de um tempo em que atrocidades se converteram num facto natural da existência ou numa circunstância banal e da necessidade de “preservar uma alma terrivelmente espantada” como forma de luta contra toda o tipo de injustiça, sobre povos, nações, grupos ou sobre um único ser humano:

« Interrogado sobre as razões que faziam com que pretendesse levantar toda a Europa no protesto contra a tortura de um só homem, Voltaire respondia em Março de 1762: “C’est que je suis un homme”. Em termos tais, teria hoje que bradar sem descanso e em vão» (Steiner, cf p, 56/ 57)

A entrada que fazemos no mundo da justiça é feito pelo “negativo”, ou seja pelo sentimento do injusto. Quem não conheceu, desde a infância, situações de partilhas desiguais, castigos que considerou imerecidos ou promessas não cumpridas, que o levaram a indignar-se e a sentir-se injustiçado? Também em todas as sociedades os homens têm mais consciência do que lhes falta, a justiça, e sentem mais fortemente o que

domina, a injustiça. A dificuldade não está em reconhecer as situações de injustiça, está em resolvê-las, tornando justas as condições do viver em comum.

A nossa atitude, a nossa acção, a qualquer escala, em qualquer contexto, seja a que respeito for, tem de ser a de reflectir sobre o que nos rodeia e reagir perante aquilo que sentimos como injusto.

Na escola se coloca à prova a própria sobrevivência da sociedade, aí convivem crianças de diferentes meios sociais, de culturas diferenciadas, de diferentes tradições e valores distintos; aí se vivem grandes problemas de integração cultural e social, factores de exclusão e de exercício de dominação por um grupo social; aí abundam as situações requerendo o reconhecimento da dignidade humana e exigindo a prática da justiça.

Teremos o hábito de parar para pensar naquilo que se faz, porque se faz e como se faz? Será esta a melhor forma de actuar? Chegamos sequer a colocar esta questão?

Quase sempre absorvidos pelo muito que fazer na escola, não é frequente interrogarmo-nos sobre as nossas práticas, pensar nelas de uma forma mais profunda, para além de uma planificação ou de uma descrição, exigidas pela rotina profissional.

Daí o termos optado por uma reflexão, como o método que nos permite parar para compreender uma determinada prática em relação a um contexto onde se integra.

Numa sociedade problemática e incerta como a actual, onde abundam as situações de exclusão e desigualdade, como pode o desenvolvimento profissional do professor limitar-se às competências técnicas que a sua acção imediata exige?

Parece-nos imperioso que se preocupe em exercer uma dimensão crítica sobre a sua prática e se comprometa com as transformações necessárias à adequação das mesmas aos novos tempos.

Para compreender a actual sociedade e a educação não é difícil encontrar literatura sobre o assunto; podemos até dizer que proliferam os estudos realizados por educadores, técnicos, simples estudiosos e até elaborados por investigadores “oficiais”. Estes trabalhos, muito válidos e úteis para aspectos do domínio teórico e empírico, não dão, no

entanto, resposta a questões interiorizadas ao longo de anos de prática docente e que se prendem a aspectos mais ligados à compreensão de processos e a acções.

Sentimos que precisávamos, enquanto pessoa e enquanto docente, de compreender um processo tão complexo e de reflexos tão vastos quanto a avaliação, uma actividade sempre presente e constante na educação, de uma outra forma que não a mais “técnica”.

A avaliação, de um modo geral, surge essencialmente ligada à problemática do insucesso escolar, às classificações dos alunos, um processo que culmina no final do ano lectivo e em que a sorte do aluno se decide pela positiva, transitando de ano, ou pela negativa, traduzido numa reprovação.

Podemos ver nesta actividade um caso “típico” de justiça na escola, de consequências importantes na vida dos alunos, por vezes irreversíveis, que deixam marcas no plano do seu percurso pessoal, do seu futuro profissional ou do seu desenvolvimento psicológico.

Reflectir sobre ela, pensá-la como uma actividade feita por pessoas e para pessoas, inscrita num campo ético como é a educação, é um acto de justiça para connosco próprios e os outros.

Boaventura Sousa Santos, após reflectir sobre as questões nucleares de definição do paradigma investigativo, coloca ainda outra questão: Para que queremos a ciência? (1993,p.52)

Podemos colocar-nos igualmente esta questão, de carácter teleológico, mas pensando no nosso trabalho: para que o fazemos, que destino lhe daremos, a quem o destinamos?

Enquanto investigadores e numa perspectiva muito individualista, temos a certeza de que nos desenvolvemos ao longo do processo de investigar, sendo inegável o valor de que se revestiu este trabalho a nível individual.

Se conseguirmos ultrapassar esta medida, esta perspectiva e se conseguirmos projectá-lo junto de outros profissionais da educação, esse terá sido um valor acrescido.

A evolução de um membro de um todo, de uma comunidade educativa, não será a evolução desse todo?

2- Problemática e questões de investigação

A educação visa muito para além do conhecimento e da compreensão do mundo; visa também o assumir de responsabilidades para com os outros e para com a comunidade.

Destacamos igualmente o carácter ético da educação, uma profissão que tem como “objecto” e “objectivo” as pessoas, o que aliás surge reconhecido nos princípios da Lei de Bases do Sistema Educativo, através de direitos e deveres fundamentais aí consignados, como a autonomia, respeito e justiça, constituindo referências para a acção pedagógica. Estes e outros valores cruzam-se no contexto multicultural e multiétnico dos alunos.

Assim, seguimos nesta investigação a concepção de que toda a educação é para a cidadania e toda a educação tem um carácter ético.

Este trabalho parte do pressuposto de que é através de um determinado entendimento do conceito de justiça que se torna possível o «viver juntos» nesta sociedade globalizada, conceito esse que, por sua vez, determina, ou condiciona, de forma relevante, uma concepção de educação e suas finalidades.

Esta educação deve ser capaz de preparar a pessoa para uma nova cidadania, uma cidadania abrangente, mundializada, preocupada com o desenvolvimento humano, baseado em equidade, liberdade e sustentabilidade.

A nossa abordagem de justiça não se prende com questões de “direito”, do foro jurídico, político, ou qualquer outro aspecto de maior tecnicidade. Referimos as principais convicções com que iniciamos o trabalho, devedoras de autores que constituem âncora do nosso pensamento.

Paul Ricoeur defende que a construção de uma ideia de justiça para esta sociedade plural tem de ter o seu início numa reflexão filosófica, numa postura de constante questionamento, num movimento dialéctico e reflexivo, uma atitude que defendemos como a mais adequada à complexidade da contemporaneidade.

Num outro autor, Coelho Rosa, encontramos de forma aprofundada o interesse pela compreensão do ser humano que nos faz sentido nesta reflexão sobre a justiça.

Numa perspectiva de antropologia filosófica, define o homem como um ser nunca definitivamente definido que se vai auto - concebendo, sempre em movimento de si mesmo. Esta impossibilidade de definir a natureza humana, torna impossível a definição de um conceito de justiça que não seja ele mesmo um movimento, um modelo a construir, a par com o desenvolvimento dessa mesma pessoa.

A ideia de justiça surge desta forma como constitutiva da pessoa e da sua realização bem como determinante de um novo paradigma educativo, centrado na pessoa, gerador na escola de dinâmicas que conduzem a um novo cidadão capaz de uma vivência consentânea com a contemporaneidade.

A educação surge como um pólo de formação para a justiça e, simultaneamente, também como um instrumento de justiça social que permite a todos autonomia e realização pessoal.

É nossa convicção de que os conceitos de justiça e de igualdade expressos na Lei de Bases do Sistema Educativo, traduzindo os interesses do Estado, não são suficientemente abrangentes para tornar a educação extensível a todos, tendo em conta as perspectivas das comunidades, as quais procuram na educação uma forma de domínio sobre as suas condições de existência que lhes permita aceder ao progresso, e, a cada pessoa, a construção do seu próprio projecto educativo.

Pensamos a escola como um local que não é neutro, reflectindo um mundo complexo, com uma realidade e população específicas.

Como podem as escolas tornar-se sensíveis à diferença e expectativas de cada um, ser promotoras de mudança a partir de si próprias, constituindo-se em comunidades educativas?

Como podem tornar-se no laboratório, ainda que imperfeito e em contínua construção, do mundo como gostaríamos que fosse, local onde justiça e liberdade fossem objecto de aprendizagem, finalidades dos processos pessoais de desenvolvimento em diálogo com os outros e o meio?

A resposta a estas questões, no nosso entender, é que a escola se pode tornar para todos o lugar de realização pessoal e aprendizagens efectivas, apenas mediante um novo e determinado entendimento de justiça que se reflecta na sua dinâmica de funcionamento e, nomeadamente, na forma de pensar a avaliação.

Consideramos como uma condição para essa escola / “instituição justa” a utilização de margens de liberdade permitidas pelos princípios de autonomia das escolas, para a adequação à sua realidade de um sentido de justiça mais lato do que o formalizado, tornando-se assim mais eficaz no cumprimento das suas funções educativas.

De entre os dilemas que a escola tem de ultrapassar para se tornar mais justa, destacamos a questão da avaliação; cremos que a transição de uma escola selectiva, elitista e homogénea para uma escola democrática, pluralista e multicultural, implica uma forte mudança no sistema de avaliação, selecção e orientação dos alunos.

A avaliação desempenha um papel central na escolaridade básica e na consecução dos seus objectivos, como por exemplo, a necessidade de assegurar um ensino com qualidade aos cidadãos que lhes proporcione um novo tipo de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, de forma a responder ao mundo competitivo que integramos; o direito a não serem todos tratados de forma idêntica e o dever de garantir a todos as mesmas oportunidades de vida; o dever de travar a exclusão e o abandono escolar que se perpetuam por uma avaliação selectiva que não se atém às finalidades do ensino básico.

Mudar a avaliação implica mudar as relações entre a escola e a família, implica mudar a organização das aulas, dos programas, dos objectivos, alterar a relação pedagógica, enfim, implica mudanças culturais da organização escolar tão profundas que « mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola», uma expressão de Perrenoud que consideramos muito válida e que traduz bem a sua importância.

Mas, se queremos uma escola de tendência universal que respeite a individualidade de cada um, uma escola de qualidade que permita a todos aprender pelo menos o mínimo necessário à sua integração social e atingir o máximo possível do seu desenvolvimento pessoal, uma escola que não produza exclusão, então o seu sistema de avaliação tem de estar de acordo com estes objectivos.

Consideramos que avaliar não é um acto neutro, pois implica vários aspectos da vida e reflecte uma determinada forma de pensar a escola e a educação e traduz finalidades e valores.

Igualmente não é uma mera competência técnica da actividade do professor, antes é um acto subjectivo que se traduz numa dupla equação pessoal envolvendo avaliador e avaliado e que implica escolhas e decisões.

Reconhecemos no acto avaliativo uma vinculação ética, sendo que, para além de obedecer a normativos, inscreve-se num campo de fundamentação ética, que é a educação.

Ao fornecer informação ao professor e aos alunos sobre o seu percurso, tem efeitos sobre cada um dos intervenientes e sobre o seu contexto familiar, sendo determinante na sua motivação e expectativas, e tem impacte na vida dos próprios, o que releva a sua natureza intrinsecamente social.

O nosso interesse situa-se a este nível, ou seja, nas pessoas que estão envolvidas no acto de avaliar.

O debate sobre a avaliação educacional, que usualmente se encontra, pode incidir ao nível político e social, responsável pela definição das políticas educativas, análise que transcende e é anterior à escola, um nível macro; ou pode incidir num nível micro, nível técnico, que define as regras e as práticas na sala de aula. Nenhuma destas perspectivas

constitui objectivo principal neste trabalho e não as aprofundamos mais do que o necessário para ajudar à compreensão do processo em si, do qual dependem.

As questões que colocamos situam-se a montante e a juzante da problemática da avaliação: para que avaliamos? e com que objectivo?, procurando um entendimento do que é avaliar.

Assim, partindo da construção de uma ideia de justiça para esta sociedade plural, colocamos como fonte de interesse do nosso trabalho, reflectir sobre o sentido de justiça que deve nortear a dinâmica da escola e reflectir-se no processo de avaliação pedagógica, de forma a constituir-se este um ideal facilitador e promotor do projecto de cada um e da igualdade de oportunidades e impeditivo da exclusão escolar e social.

Focalizamos o nosso interesse na génese do acto de avaliar em si, reflectindo sobre a acção de quem avalia, o ser humano que, para evoluir, constantemente age, toma decisões e escolhe a que lhe parece ser a melhor opção. Cruzamos a nossa ideia de justiça e de homem que pensa, sente e age essa justiça com o agir deste homem que faz a avaliação, procurando estabelecer uma ponte entre justiça e uma avaliação que se preocupa com e reflecte a justiça.

3- Considerações sobre metodologia

É sabida a importância de definir e clarificar o quadro paradigmático onde se inscreve o processo de investigação, uma vez que ele é o nosso quadro de sentido desde a definição do problema até à interpretação dos resultados.

De acordo com uma análise de Teresa Ambrósio, o processo de investigação é uma construção permanente e mais do que fazer investigação é preciso “saber estar em investigação”.

A razão principal de qualquer investigação será conhecer melhor uma realidade onde estamos inseridos, enquanto pessoa, exercendo uma atitude reflexiva e interrogativa, questionando-a relativamente a novas situações e conhecimentos e reformulando-a, esperando igualmente mobilizar outros em torno desta problemática e torná-los mais reflexivos quanto às suas práticas.

Esta é uma característica da investigação em Ciências Sociais e Humanas que não se pode rever nos quadros epistemológicos tradicionais das ciências naturais.

Nesta investigação, para além deste aspecto, estamos comprometidos enquanto docente, em permanente auto- formação e enquanto cidadão atento.

É um processo que vai reflectir-se no nosso próprio processo de formação, como afirma a mesma autora, sendo que a investigação não é um processo de acumulação e actualização de conhecimentos e de saberes mas, *«..um processo hermenêutico de construção de conhecimento, conhecimento esse que todos são capazes de mobilizar no dia-a- dia e, portanto, tornar-se num processo auto- formativo.»* (cf. p.34 /38)

Também reflectindo sobre o acto de investigar, Coelho Rosa identifica o movimento intelectual de conhecer com um dinamismo ontológico próprio do homem: *«acercar-se do outro, embrenhar-se nos seus vestígios, esperando, a cada momento, descobrir-se a si mesmo nele, ou, o que é exactamente a mesma coisa, descobrindo a presença do outro em si mesmo.»* (1994a, p.13)

Portanto, quem não investiga não procura o outro e não se encontra a si mesmo, não cumpre uma aprendizagem fundamental que coincide com o “pulsar da própria vida humana”.

Partimos para esta investigação com a convicção de que estamos numa nova era, com novas possibilidades para o pensamento e a emergência de novos modos de vida.

Situamo-nos no paradigma da complexidade que, segundo Morin, exige um princípio de explicação mais rico que o princípio de simplificação, que ele designa de “mutilante”, capaz de promover uma nova transdisciplinaridade *«...que, ao mesmo tempo,*

disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais.» (1990b,p.106)

Ainda de acordo com este autor, o que permite o progresso do conhecimento científico é a substituição do princípio de explicação da ciência clássica que eliminava o observador da observação, sendo agora necessário que *«..o observador se inclua na sua observação, que o conceptor se inclua na sua concepção, em suma, que o sujeito se introduza de forma autocrítica e auto-reflexiva no seu conhecimento dos objectos.»* (p.25)

Esta distinção entre o conceito de investigador e objecto de investigação, é o que Coelho Rosa considera o “grande equívoco colectivo” da civilização europeia, como se fosse possível conceber uma *«...pura identidade pessoal, independente de ou até contrária ao outro, ao diferente.»* (1994, p.12)

Portanto, reconhecemos que o nosso ponto de vista é, necessariamente, parcial e relativo e notória a nossa implicação e influência na análise da realidade que pretendemos estudar e que igualmente nos influencia.

Apesar de se tratar de uma problemática educativa, tentámos que a nossa condição de docente não se traduzisse num discurso comprometido e tendencial, sem audácia ou imaginação na forma de encarar os problemas da educação.

A ideia de justiça, que procuramos construir, surge como o conceito estruturante, a ideia força, em torno da qual se desenrola toda a investigação. São igualmente conceitos chave da nossa investigação: educação, desenvolvimento humano, pessoa, acção e avaliação.

Procuramos abordá-los individualmente e nas suas múltiplas articulações e ainda como contributos essenciais para a compreensão da realidade em que se inserem. Situando-nos no paradigma da complexidade, há que ter em conta a polissemia dos conceitos e o facto de um conceito só ter sentido, só encontrar o seu sentido, se estiver interligado a outros, numa perspectiva de conjunto que se torna tanto mais compreensível quanto mais se complexifica a rede de ligações.

O conceito de cidadania, embora não surja aqui explícito e nos fosse impossível abordá-lo mais aprofundadamente, está presente em toda a investigação, transversalmente e esperamos ter deixado claro que é inseparável, absolutamente complementar da problemática que nos ocupou. De qualquer forma, julgamos que é possível fazer uma sua leitura ao longo do trabalho.

O caminho escolhido para conduzir a nossa investigação, a metodologia que adoptamos, não se poderá talvez enquadrar entre as que habitualmente se consideram como metodologias mais “comuns” das Ciências Sociais e Humanas; mas encontra apoio em Quivy e Campenhoudt que se referem assim à validade dos diferentes caminhos metodológicos pelos quais o investigador pode optar:

«O rigor no controle epistemológico do trabalho não pode ser confundido com rigidez na aplicação dos métodos. Para cada investigação, os métodos devem ser escolhidos e utilizados com flexibilidade, em função dos seus objectivos próprios, do seu modelo de análise e das suas hipóteses. Por conseguinte, não existe um método ideal que seja, em si mesmo, superior a todos os outros» (p.231)

Os mesmos autores defendem que o rigor de um processo de investigação não está dependente dos pormenores da aplicação de determinado método, mas sim da coerência e clareza de todo o processo que o investigador levou a cabo.

Atendendo às características e aos objectivos que definimos para o nosso trabalho, a adopção de uma metodologia qualitativa / interpretativa impõe-se como a mais acertada, uma vez que pretendemos a construção de um quadro conceptual que nos permita compreender e interpretar determinada realidade como um todo, uma visão holística.

A nossa é, pois, uma perspectiva compreensiva mais do que explicativa.

O nosso material empírico é constituído por textos de autores, que são eles próprios já interpretações de factos e que consideramos serem contributos fundamentais para a construção do nosso próprio sentido. Desta forma, aliamos ao nosso próprio pensamento, o pensamento dos outros e a realidade que se nos revela, três factores que são a base do trabalho científico.

Um dos autores por nós escolhido como referência de pensamento, Paul Ricoeur, desenvolveu a arte de interpretar não só factos mas intenções ou acções, ou seja a hermenêutica, num sentido mais amplo e complexo, sentido esse que tomamos como referência.

Para este autor a hermenêutica mais do que uma tarefa de interpretação, implica compreensão, implica uma nova forma de o homem se posicionar face à realidade e a si próprio, na medida em que «...contribui para dissipar a ilusão de um conhecimento intuitivo de si, impondo à compreensão de si a grande digressão pelo tesouro dos símbolos transmitidos pelas culturas, no seio das quais nós ascendemos, ao mesmo tempo, à existência e à fala.» É uma hermenêutica perspectivada a partir da questão do sujeito que deixa de ser consciência imediata e só poderá compreender-se através das suas obras, textos, objectos.

Qualquer texto é “doador de mundo”, é um mundo desdobrável cujas possibilidades novas ganham em ser exploradas. A reflexão que Ricoeur nos propõe não é uma reflexão a partir do zero que se constitui em saber absoluto, mas uma reflexão que contém em si a consciência de pressupostos e uma tarefa de esclarecimento desses pressupostos. Interpretar é imaginar o mundo possível proposto pelo texto e depois “agir” o texto, interpretá-lo na singularidade actual das nossas situações.

O sujeito que daqui resulta é um ser permanentemente aberto e mais rico pois alargou o seu horizonte de compreensão pela apropriação do mundo e experiências que os textos veiculam e pela atitude de despojamento do eu que essa apropriação implica. (cf. s/d, p41/42)

O presente trabalho pretende contribuir para que outros membros da comunidade educativa possam exercer uma reflexão sobre a sua actividade, aferir o grau e conceito de justiça com que exercem essa mesma actividade e, reflectindo, possam aperfeiçoá-la.

O último objectivo do conhecimento científico, cremos, é conhecer para intervir, para transformar para melhor. Só existe ciência no universal, no entanto, a cientificidade das interpretações em educação vai-se construindo com os contributos dos olhares sobre os universos particulares.

Este é o nosso contributo, com a certeza de que ter feito esta investigação, acto de responsabilidade, serviu essencialmente para destacar a fragilidade dos nossos conhecimentos, a compreensão de que se referem a um percurso e a um momento e que serão certamente completados, inseridos noutras perspectivas e muito provavelmente questionados por trabalhos posteriores, pois nada é certo e definitivo em ciência.

Recordamos a defesa que Popper faz da «humildade intelectual» falando de falibilismo versus ceticismo, a tese de que deve ser reconhecida autoridade ao saber e aos sábios, concluindo que a opção por uma ou outra postura «pode conduzir a objectivos e exigências ético-políticas opostas» (p.43)

Para este autor *«a ciência é a busca da verdade, pelo que é perfeitamente possível que muitas das nossas teorias sejam de facto verdadeiras. Mas ainda que sejam verdadeiras, nunca o poderemos saber de certeza»* (p.48)

4- Estrutura do trabalho

Este trabalho desenvolve-se em quatro capítulos, correspondendo cada um deles a um nível diferente de abordagem da problemática, em contextos diferentes e uma conclusão.

Ao longo dos quatro capítulos, tentámos seguir, como um fio condutor, determinados aspectos e uma sua leitura na sociedade, na escola e no acto de avaliar: um aprofundamento do conceito de pessoa, uma compreensão do seu agir, uma relativização do conceito de justiça, a importância do debate / diálogo público.

No primeiro capítulo, “Educação e Justiça: horizontes de desenvolvimento na contemporaneidade”, contextualizamos a nossa investigação fazendo uma breve caracterização da sociedade contemporânea e interrelacionando os principais conceitos que abordamos, justiça, educação, desenvolvimento humano, entre eles e inseridos na realidade que descrevemos.

O conceito de pessoa sai reforçado ao pensarmos aqui na sua formação, adequada ao futuro cidadão, diferente de qualquer outro. A importância do diálogo, a procura de um entendimento e construção de um sentido comum, tendo em conta a multiplicidade de culturas e interesses individuais, adquire particular significado nesta escola que se pretende justa.

O quarto capítulo, “O processo avaliativo: justiça em acção”, refere-se a uma realidade ainda mais circunscrita, a avaliação, uma prática que se desenrola no âmbito da comunidade educativa que descrevemos e que se pode adequar, ou não, ao conceito de justiça por nós preconizado para uma instituição /justa. Definimos avaliação como um acto de características éticas, único, mas também um acto social, por isso tendo de obedecer igualmente a aspectos normativos.

Interessamo-nos pela génese do acto de avaliar, reflectindo sobre a acção de quem avalia e vamos até ao acto de classificar a que corresponde uma acção específica e que deve recorrer ao juízo reflexivo em situação.

Continuamos a seguir o pensamento de Ricoeur, desta vez a sua reflexão sobre a acção como forma de entender o ser humano, a mesma acção e o mesmo percurso que corresponde a um sujeito capaz de pensar, sentir e agir a justiça.

Na Conclusão, para além de um balanço sobre a nossa reflexão, destacando alguns aspectos mais relevantes com que julgamos ter contribuído para uma visão sobre esta temática, referimos as limitações e dificuldades sentidas na realização da investigação.

Fazemos uma primeira abordagem da justiça, o nosso conceito —chave, pensando nos traços mais relevantes capazes de conduzir a uma sociedade mais justa.

A emergência da pessoa como ser reflexivo e capaz de acção transformadora, no centro da sociedade e da Educação, a importância do debate público como voz do pluralismo e de encontro dos vários discursos sobre justiça e a sua inseparabilidade de liberdade e igualdade, são componentes de uma construção de justiça.

No segundo capítulo, “ De que justiça falamos”, abordamos a justiça essencialmente através do pensamento de Paul Ricoeur.

Este autor permitiu-nos, na perspectiva de uma ética actual, compreender a necessidade de reflexão ética e de regras morais, sem excluir a importância dos contextos, procurando conciliar a exigência da universalidade e o particular. Para ele ética e moral não são antagónicas, é possível encontrar uma passagem entre elas e dessa dialéctica se chega à “sabedoria prática” que de forma ponderada e reflectida permite juízos morais em situação tendo em conta a complexidade, imprevisibilidade e subjectividade sempre presentes na acção.

Continuamos neste capítulo a aprofundar o conceito de pessoa, debruçando-nos sobre o “sujeito capaz” de justiça, e a acção que o caracteriza. Reflectimos sobre qual a ideia de igualdade mais adequada à contemporaneidade.

Ao longo do capítulo vamos colocando questões e preparando uma leitura desta ideia de justiça na comunidade educativa.

No terceiro capítulo, “Uma escola mais justa: a Escola do Sujeito”, analisamos a escola, um novo contexto, mais reduzido.

Começamos por explicitar a escola a que nos referimos, identificando-a com a “Escola do Sujeito” como a define Touraine, orientada para a liberdade do Sujeito, para a comunicação e valorização da multiculturalidade e preocupada em corrigir as desigualdades e também com uma escola que vive uma autonomia construída; estas são as características que reconhecemos a uma comunidade educativa que se preocupa em construir um sentido de justiça adequado à sua realidade, uma “instituição justa”.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO E JUSTIÇA: HORIZONTES DE DESENVOLVIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

CAPÍTULO I

1 - Caracterização da sociedade actual.

É inquestionável que a nossa sociedade atravessa um momento de profundas mudanças a vários níveis e que os princípios e paradigmas do passado já não nos servem para ler a complexidade que constatamos.

São mudanças, como refere Giddens, de elevado grau de intensidade, porque afectam de forma profunda todos os sectores da sociedade e os aspectos pessoais da nossa existência, mas também são transformações em extensão porque não poupam nenhuma instituição. (1997,p.1)

Vivemos, portanto, uma ordem global, resultado da expansão das instituições do Ocidente. A globalização diz, essencialmente, respeito a um nível de distanciamento espacio-temporal muito distendido, ficando diferentes contextos sociais ou regiões ligados em rede através de toda a superfície da Terra, consequência do grande desenvolvimento da comunicação e das tecnologias.¹

«Vivemos um tempo especial. A vertigem tecnológica apossou-se do quotidiano. A velocidade a que se processa a mudança é imparavelmente ascendente e dificulta a interiorização das crises. O futuro apresenta-se, cada vez menos, como a projecção do passado.»(2001, p.11)

Estas são palavras de Peter Drucker, referido por Carneiro, para descrever a era da descontinuidade, a “sociedade pós-capitalista”, que é a nossa contemporaneidade.

Alvin Toffler refere-se-lhe como “3ª vaga”, Giddens como “sociedade pós-moderna”.

¹ Carvalho Rodrigues refere que, graças à revolução científica e tecnológica, temos hoje o uso generalizado de “estradas de informação” que permitem tão só que«.. não seja preciso ir: já se lá está»; mas esta é, na sua opinião, apenas uma das fases da globalização que se iniciou com as “estradas terrestres” no tempo dos Romanos, com as “estradas do mar”, abertas pelos portugueses, e com as “estradas do ar” que já permitiram um encurtamento do espaço e do tempo cada vez maior (in Alarcão, p.84).

No entanto, a designação mais “comum”, por assim dizer, para a sociedade actual será talvez a de “sociedade da informação”² devido ao papel de relevância das novas tecnologias, que se tornaram consensualmente no centro de desenvolvimento e tudo condicionam, tendo-se tornado no suporte da globalização.

Vários autores, entre eles Roberto Carneiro, referindo-se ao novo perfil de sociedade, consideram esta nomenclatura a mais adequada, atribuindo-lhe este último também a designação que consideramos pertinente e curiosa, de «sociedade dotcom», referindo-se ao papel das novas tecnologias.

Mas o que está verdadeiramente em causa, para lá da designação por que se optar, é a clarificação conceptual do que está efectivamente em jogo, ou seja, a própria essência da condição pós - moderna.

Partimos para esta investigação com a convicção de que estamos numa nova era, com novas possibilidades para o pensamento e a emergência de novos modos de vida.

Esta nossa posição traduz um espírito optimista contrário ao veiculado por Fukuyama que se refere ao pensamento moderno como tendo chegado a um impasse, ao “fim da História”³: *«E, se chegámos ao ponto em que não conseguimos imaginar um mundo substancialmente diferente do nosso, sem uma aparente ou óbvia possibilidade de o futuro representar um aperfeiçoamento fundamental da ordem actual, teremos de aceitar a possibilidade de a própria história ter chegado ao fim.»* (p.70)

² Em relação a esta designação bem como à de sociedade do conhecimento, Idália Sá Chaves comenta que se pode considerar que as sociedades sempre foram do conhecimento embora nem sempre tenha sido tão clara a conscientização colectiva desse facto; do mesmo modo, as sociedades sempre foram da informação e da comunicação, embora de informação escassa e de divulgação restrita, condicionada e difícil. (in Alarcão, p.83)

³ Este autor regressa à questão: «A história da humanidade segue uma direcção? E qual é ela?», frequentemente colocada por filósofos do passado. Segundo ele, faz sentido no final do séc XX falar de uma história da humanidade, coerente e direccionada, que eventualmente conduzirá a maior parte da humanidade para a democracia liberal. Daí falar de “fim da história” enquanto processo singular e evolutivo mas não no fim de acontecimentos maiores e momentosos. (cf. p.14/ 15)

Giddens discorda desta análise e responde desta forma: «Quem pode dizer que o triunfo em todo o mundo do capitalismo e da democracia liberal será “o fim da história? Tal como na Idade Média os pensadores não podiam ter qualquer ideia sobre o advento da sociedade industrial, assim estamos nós» Esta sua reflexão considera que a expansão do capitalismo apenas numa direcção não pode continuar indefinidamente pois o mundo tem reservas finitas. Considera a ordem política da democracia liberal insuficiente para os problemas que enfrentamos e que outra solução pode surgir. Concordamos que efectivamente novas formas de governo poderão surgir e o papel de um agir reflexivo será um factor fundamental para essa sua emergência. (Sociologia, p.626/ 627)

Boaventura Sousa Santos analisa os finais do século XX considerando que se verifica uma situação de crise entre um paradigma científico positivista, herdado da modernidade e que ainda persiste, e a emergência de um outro paradigma, ainda sem contornos bem definidos, mas que se pode designar de emergente.

Se a transição epistemológica parece relativamente clara, a transição societal surge como muito problemática. A complexidade do mundo contemporâneo torna difícil de definir o quadro do nosso tempo; destacamos alguns dos principais factores, que vieram introduzir mudanças no modelo de equilíbrio social.

- No plano económico e político, as transformações ocorridas levaram à passagem de uma economia protegida e regulamentada para uma economia aberta e concorrencial, isto é , à economia mundializada, onde a competitividade é a estratégia do sucesso e o pleno emprego e garantia de trabalho uma incerteza.

Torna-se pertinente a questão sobre qual a forma política através da qual se poderá expressar esta nova realidade social e económica e consequentes formas de participação na cidadania, diluídas as fronteiras.

Como consequência, assistimos ao avolumar de tensões políticas e sociais e ao ressurgimento de fenómenos como o racismo e a xenofobia, desemprego crescente e a fundamentalismos religiosos e radicalismos.

- Enormes clivagens entre regiões ricas e regiões pobres, a nível global e entre ricos e pobres a nível local.
- Assistimos, paralelamente, ao desenvolvimento da civilização científica e técnica com resultados nem sempre benéficos pois estão na origem de novas problemáticas sobre o ambiente, ética, genética e outros aspectos.
- Enfraquecimento do Estado- providência e perda de confiança na eficácia da governabilidade democrática e uma crescente desconfiança na administração pública e no rigor da justiça.

É cada vez mais necessária uma reflexão sobre direitos humanos e valores sociais, como a igualdade, justiça e solidariedade, que apenas sobrevivem numa democracia de «baixa intensidade», como classifica Sousa Santos a sociedade actual. Segundo este autor, o período que vivemos revela-se predominante em processos de exclusão social sobre os de inclusão e daí resulta esta democracia debilitada.

- As mudanças na célula familiar e a crise dos valores quando *«Todos os “bem” e todos os “mal” culturalmente herdados se tornaram questionáveis num mundo que se globalizou, todas as normas são possíveis e convivem de facto»* (C.Rosa, 1997,p.14)

A este respeito Tedesco fala em “défice de socialização” como uma das características da sociedade actual o que coloca sérios problemas à formação do cidadão: *«.. as instituições educativas tradicionais, em especial a família e a escola estão a perder a capacidade de transmitir, eficazmente, valores e modelos culturais de coesão social.»* (cf.p. 36/ 37)

É a exigência de uma ética global que nos merece atenção mais à frente.

- Processo de homogeneização de formas culturais resultante da universalização da cultura ocidental, devido ao “impacte globalizador dos media”, a globalização cultural. (Giddens, 2000,p.54)

Amartya Sen alerta para este tópico cultural e para a “pretensão de singularidade” evidente no poder irresistível da cultura e do modo de vida ocidentais para debilitar os modos de vida e os costumes sociais tradicionais e de como esse facto pode provocar um profundo sentido de perda. Cabe à sociedade decidir o que fazer quanto a preservar ou não estas maneiras de viver.

O que é inegável é a expansão da cultura ocidental: *« O mundo contemporâneo é dominado pelo Ocidente e, embora a autoridade imperial dos outrora senhores do mundo tenha declinado, o domínio do Ocidente permanece tão forte como sempre - nalguns aspectos mais forte que antes, especialmente em matéria cultural. O sol não chega a pôr-se no império da Coca-Cola e da MTV»* (p.249)

- Destacamos também o que poderemos chamar de globalização demográfica, a mistura das populações, estando já completamente ultrapassada a ligação povo /território.

A multiculturalidade é um dos desafios que se colocam hoje à sociedade e à Educação.

- Enorme sofisticação e desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e consequente transformação da natureza do saber e do trabalho.

Hoje a detenção do saber é uma das principais fontes geradoras de riqueza e de progresso porque é ele que impulsiona a inovação.

Este aspecto do desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação é talvez o mais marcante e característico da actualidade, transformando a nossa sociedade numa sociedade tecnológica e globalizada.

Nicolescu considera-o causador de transformações tão assombrosas que reconhece duas verdadeiras revoluções neste século: a revolução quântica e a revolução informática. Mas não há apenas aspectos positivos a considerar; *«..pela primeira vez em sua história a humanidade tem a possibilidade de se destruir a si mesma inteiramente, sem nenhuma possibilidade de retorno.»* (p.8)

É um aspecto de tal modo importante e condicionador de uma mudança civilizacional que conduz à afirmação de Coelho Rosa: *«Não é, de facto, possível saber se a globalização resulta do progresso tecnológico ou se é o progresso tecnológico que resulta da globalização. Neste momento, já ambas as afirmações são verdadeiras.»* Este autor designa a actual civilização de “tecno –lógica” em virtude da mais total revolução da relação humana com o espaço e o tempo, inclusive da compreensão que o humano tem de si próprio. (1998c, p.139).

O modo de ser do homem inclui a compreensão que ele tem da sua própria existência e o conhecimento que vai tendo, cada vez mais aprofundadamente, de si próprio provoca alterações sucessivas naquilo que ele é e na sua forma de ver os outros e o mundo em que habita. *«O homem é aquele cujo modo de ser está em aberto (não definido) dependente da construção que ele fizer de si mesmo, do mundo e da vida»* (Coelho Rosa, 1997,p.8)

É com base nesta “não definição” do homem que prosseguimos o desenvolvimento do nosso trabalho.

No centro das atenções e detentora de capacidades para alterar as condições adversas que a globalização acarreta, está, portanto, a pessoa e a sua capacidade de agir e transformar a realidade.

Assim sendo, « *Como todas as mudanças de civilização, a globalização será o que os humanos dela fizerem. As suas potencialidades são as melhores que alguma vez se depararam aos humanos em toda a sua história.* » (Coelho Rosa, 2000a, p.8)

Este é a perspectiva que temos do mundo em que vivemos, esta é a problemática do século XXI.

Resta-nos esperar para ver se a democracia evolui, tal como pensa Giddens, para um outro sistema mais capaz de lidar com esta complexidade, estabelecendo-se um contrato social mais equilibrado e adequado à procura de coesão social.

A Comissão Internacional sobre Educação, presidida por Delors, enuncia as seguintes tensões que há que encarar e ultrapassar e que traduzem o quanto a sociedade está fragmentada, enfrentando o contexto social enormes dualidades.

A tensão entre o global e o local; entre o universal e o singular; entre tradição e modernidade; entre soluções a curto e a médio prazo; entre a indispensável competição e a igualdade; entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação por parte dos homens; entre o espiritual e o material. (cf. p.14/ 15)

As suas conclusões apontam a Educação como meio fundamental de ultrapassar estas tensões e manter a coesão social, uma das formas essenciais de conduzir ao desenvolvimento pessoal e social e permitir um desenvolvimento humano mais harmonioso e profundo que ultrapasse os efeitos perversos da globalização.

2- Desenvolvimento humano: demanda de equidade, sustentabilidade e liberdade

O fenómeno da globalização que parecia abrir portas a uma sociedade de abundância, mercê do enorme desenvolvimento técnico e científico, acabou por aumentar o fosso entre os que têm tudo e os que quase nada têm. A riqueza mundial aumentou consideravelmente mas de forma profundamente desigual e a ritmos de progressão muito diferentes.

Actualmente, para falar de desenvolvimento que mereça a qualificação de humano devemos ir além da lógica económica, além das teorias clássicas do desenvolvimento económico. Morin descreve “o grande paradigma do humanismo ocidental” como pobre e limitado, assente numa ideia de homem racionalística e unidimensional e numa ideia de sociedade mecanística e economicística. (1984, p.348)

É, portanto, necessário encarar o desenvolvimento como um conceito em evolução, já perfeitamente diferenciado do modelo quantitativo e produtivista que era, na realidade, apenas desenvolvimento de recursos humanos. É preciso compreender que já não controlamos a natureza, a técnica, a economia, nem o devir humano. Daí que o mesmo autor se refira, mais do que a crise de um conceito de desenvolvimento, a uma crise da civilização.

Desde cedo que se começou a argumentar que os seres humanos deveriam ser a finalidade do desenvolvimento e não um mero meio.

Na década de 80, alarmada pelo crescente aumento de pobres e desempregados, a Unicef pressiona o Fundo Monetário Internacional a favor desta causa.

Tiveram especial importância os trabalhos de Amartya Sen e o seu conceito central de «potencialidades humanas» na sua interpretação de desenvolvimento centrado na liberdade. Do ponto de vista deste autor, o nível de vida de uma sociedade não deveria ser julgado pelo nível de rendimentos mas sim pela capacidade de as pessoas viverem as vidas que apreciam. «*A perspectiva da potencialidade humana centra-se na capacidade, na liberdade concreta, de as pessoas terem a vida que com razão valorizam e aumentarem as escolhas reais de que dispõem.*» (p.299)

Esta perspectiva implica uma deslocação da ênfase colocada na acumulação de capital, perspectiva que evidencia falta de abrangência, sendo que os bens também não

deveriam ser avaliados só por si mas como forma de melhorar capacidades como a saúde, saber e capacidade de participar activamente na comunidade.

Se a educação é uma forma de melhorar o desempenho e tornar a pessoa mais eficiente na produção de bens, teoria do capital humano, paralelamente, ela também a torna mais capaz de melhorar o desempenho na condução da sua vida.

A perspectiva das capacidades humanas considera o ser humano como um meio de produção e a perspectiva das potencialidades é mais abrangente, considerando-o fim do desenvolvimento. Além da importância da prosperidade económica nas opções de vida das pessoas é preciso considerar factores como os cuidados de saúde ou a educação como “desenvolvimentos sociais” de efeitos directamente desenvolvimentais.

Portanto, o centro do bem estar humano está na liberdade de escolha e a expansão das capacidades humanas implica um leque mais vasto de opções.

Na sequência destas posições, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) apresenta uma nova visão de desenvolvimento humano em que enfatiza «... a importância de colocar as pessoas - as suas aspirações, as suas escolhas – no centro do esforço de desenvolvimento.» (1996,p.49)

Investigações sobre as escolhas das pessoas determinaram que elas não se limitam a condições materiais e que dão muito valor a aspectos como a liberdade de expressão e de circulação, entre outros.

Em relação às escolhas, elas não podem, no entanto, ser ilimitadas já que a liberdade de uma pessoa pode condicionar a de outras. As escolhas têm de ser combinadas com obrigações e direitos, pois liberdade é inseparável de responsabilidade, a tal nos obriga a nossa “humanidade partilhada”.

Mais recentemente, no PNUD de 2002, podemos ver Aung Suu Kyi introduzir mais um factor essencial para a compreensão de desenvolvimento humano: estabelece uma forte conexão entre este e a luta pela dignidade humana que passa inevitavelmente pela liberdade política e pela possibilidade de participar na vida da comunidade a fim de expôr as suas opiniões e assim dispôr de mais opções na vida. (p.52)

É o direito à participação no debate público, o direito a uma plena cidadania.

O conceito de desenvolvimento inclui, entre outras dimensões que temos vindo a destacar, a de equidade e sustentabilidade que consideramos importantes desenvolver.

A equidade refere-se normalmente a distribuição de rendimentos mas aqui tem a sua concepção alargada a uma procura de equidade nas oportunidades de educação básica, cuidados de saúde, possibilidades de emprego, liberdade política etc., o que, por vezes, pode implicar uma partilha desigual de recursos e é uma responsabilidade social e uma questão de justiça social.

Na sua contribuição para o PNUD, Fernando Henrique Cardoso fala do aumento da demanda por equidade, em consequência da globalização e da sua importância como conceito chave para se dar a passagem dos imperativos económicos para o mundo dos valores e para que aconteça a diferenciação entre crescimento e desenvolvimento humano. Se o crescimento é indispensável, principalmente para os países mais pobres, o desenvolvimento tem de assentar em valores que mostrem de que forma o aspecto económico adquire sentido social.

«A globalização é um dado da realidade económica, mas não necessariamente um determinante de valores. É necessário orientar a globalização para que ganhe também sentido humano, que responda à demanda por equidade....Não será uma tarefa fácil pois se trata de navegar contra a corrente do individualismo exarcebado do nosso tempo.» (1996, p.44)

Na realidade, a procura de equidade não é recente, é inerente aos ideais de progresso. Ela apenas aumenta e procura novas soluções em novos agentes sociais, uma vez que o desenvolvimento humano também passou a ser uma questão colectiva e global.

Este é um alerta para que não aconteça crescimento económico sem desenvolvimento humano.

A sustentabilidade, o conceito de desenvolvimento sustentável, determina que as gerações presentes tenham as suas necessidades satisfeitas sem pôr em causa a capacidade de as gerações futuras o fazerem; trata-se de garantir que se mantenha um potencial de atingir um determinado nível de desenvolvimento humano, ou seja, que cada um possa usufruir de bem estar sem colocar em risco os recursos naturais do planeta humano e a própria essência humana.

Esta é uma ideia de força que procura conciliar e unir as exigências do desenvolvimento humano actual com as exigências do desenvolvimento de amanhã, especialmente a necessidade de preservação do ambiente, como necessidade ética para com as gerações futuras.

É considerada uma questão de equidade intergeracional, ou inter-temporal, que suscita alguma contravérsia, como para Robert Solow. Este autor, Nobel da Economia em 1989, considera-a uma meta muito vaga e apenas uma entre outras. Coloca-nos a seguinte questão para reflexão: *«porque será tão importante que protejamos o futuro distante de um destino que desperta tão pouca preocupação e actuação, quando experimentado pelos contemporâneos? Aqueles que são tão insistentes sobre o não infligir pobreza ao futuro têm de explicar porque não atacam a ainda mais elevada prioridade de reduzir a pobreza actualmente.»* (1996,p.16)

Ou seja, para este autor, a sustentabilidade só pode fazer sentido se não significar consentir em situações de miséria e indigência, negando aos menos privilegiados de hoje o que se pretende conceder no futuro às gerações vindouras.

No entanto, não deixa de considerar importante, com o que concordamos, que a política económica se processe como um todo, equacionando todos os constrangimentos e objectivos actuais e futuros.

Ricoeur, ao analisar o conceito moral de responsabilidade, dá-nos uma leitura para esta situação: ele questiona até que ponto se poderá estender, no espaço e no tempo, a responsabilidade pelos nossos actos e concorda, em certa medida, com Hans Jonas que estabelece um duplo movimento de responsabilidade para montante e para juzante, até aos efeitos potencialmente destruidores da nossa acção. A sua conclusão, que nos satisfaz, é a de que *«...entre a fuga da responsabilidade das consequências e a inflação de uma responsabilidade infinita, temos que encontrar a medida justa...»* (1997, p.59)

A responsabilidade pelo que se passa à nossa volta é inquestionavelmente uma questão de cada um. *« Qualquer afirmação de responsabilidade social que substitua a responsabilidade individual não pode deixar de ser, em diferentes graus, contraproducente. Não há substituto para a responsabilidade individual.»* (Sen, p.290)

Só as próprias pessoas podem e devem assumir a tarefa do desenvolvimento e da mudança do mundo em que vivemos, tornando-o mais justo. Será difícil, talvez impossível, chegar a um consenso sobre o que torna uma sociedade justa. Mas tal não deve ser impeditivo do debate público e da procura e principalmente, o essencial está em denunciar o que é intolerável, tudo o que é flagrantemente injusto, a “injustiça evidente”, de um modo gritante, como a fome, a falta de cuidados de saúde e as doenças consequentes.

Este novo entendimento de desenvolvimento humano exigiu, é claro, um novo entendimento de educação.

3- A era das desigualdades e das exclusões

As sociedades humanas e a sua História são desde sempre exemplos de fenómenos de exclusão. Situações como a escravatura foram consideradas aceitáveis e cada um vivia de acordo com a sua condição sem provocar perturbações sociais. Podemos afirmar que as sociedades humanas produzem de forma natural e constante situações de exclusão.

O maior risco desta interdependência planetária e globalização que vivemos, é o de acarretar novas clivagens sociais e novo grupo de excluídos, perigo para o que alerta o relatório Delors:

« O maior risco é provocar uma ruptura entre uma minoria apta a movimentar-se, neste mundo novo em formação e uma maioria que começa a sentir-se um joguete dos acontecimentos, impotente para influenciar o destino colectivo, situação que pode provocar recuos democráticos e revoltas generalizadas. » (p.44)

Um aprofundamento das situações de desigualdade e exclusão, pode ser um assunto com um repertório infinito se pensarmos na situação singular de cada indivíduo e na abrangência do termo desigualdade, mas é essencial dar relevância a este facto que se

torna cada vez mais gritante na contemporaneidade, sendo que o principal problema, para além da importância das desigualdades em si, é o facto de elas aumentarem e de se poderem acumular em determinadas populações.

Para falar de desigualdades há que precisar o conceito de igualdade, sem o que se tornaria vazio de conteúdo e, principalmente, o tipo de igualdade que se pretende⁴. Essencialmente, interessa-nos frisar que a ideia de igualdade não é um estado concreto mas um projecto sobre o qual assenta o futuro de uma sociedade. «*Toda a ideia de igualdade consiste assim em atenuar ou compensar o peso do passado de modo a tornar menos desiguais as condições do futuro*» (Fitoussi, p.66)

Destacamos aqui as situações de exclusão e desigualdade que consideramos impedir de forma mais directa a aquisição dos bens indispensáveis ao pleno usufruto da liberdade na vida social.

A rápida aceleração do processo globalizador, a velocidade das transformações e as novas interdependências que se geraram criaram também novas realidades; para além de favorecer o crescimento de riqueza, a globalização promoveu igualmente uma dinâmica profundamente desigualitária que se reflecte na existência das pessoas.

Assiste-se ao alargamento do fosso entre países ricos e países pobres, constituindo este facto um escândalo no nosso século, onde apesar de imperar o progresso científico e técnico que permitiria resolver o problema da fome, se assista à enorme miséria em que vive grande parte da humanidade. Já não podemos atribuir a pobreza a falta de recursos mas a uma má gestão desses mesmos recursos.⁵

⁴ Por exemplo, Rawls define igualdade em relação a rendimentos ou quanto ao acesso aos bens sociais primários; A. Sen fala em igualdade quanto à liberdade de realização dos seus projectos e capacidade para o fazer.

A equidade reporta-se a uma procura de critérios de igualdade mais exigentes que pode até traduzir-se em desigualdade de repartição, uma desigualdade correctora.

Jean P. Fitoussi refere que a definição de um contrato social deve pressupor a definição de um ou mais critérios de igualdade e que o que pode tornar intoleráveis as desigualdades «..talvez não seja tanto o seu aumento como o enfraquecimento da percepção do princípio de igualdade que as legitima ou a impressão de que esse princípio já não se encontra em vigor.» (p.64)

⁵ Em relação à tradicional dicotomia pobres /ricos é interessante referir a posição do Engº Alfredo Bruto da Costa: prefere ele falar em pobres e não pobres, considerando aquela primeira designação simplista. A diferença está em que entre pobres e não pobres não sabemos exactamente o que há, porque nos situamos no mesmo continuum; a relação do pobre ao não pobre passa a ser de proximidade e afasta a atitude de condescendência caritativa para se tornar num envolvimento com os pobres na sua realidade pessoal e social. (referido em Pintassilgo, 1998, p.74)

O Estado-nação, ao perder poder perante a globalização viu afectadas as suas capacidades reguladoras, nomeadamente a nível de economia e no plano da política.

O sistema produtivo, devido ao progresso tecnológico em curso e à formação de um mercado altamente competitivo, perde a capacidade de oferecer a todos, ou a um grande número, um trabalho estável. É o fim da política do pleno emprego, passando a imperar a precaridade e a insegurança difundidas pelo desemprego de massa. Esta situação reveste-se de contornos permanentes afastando-se do conceito de risco «passageiro» com que o Estado- providência lidava, definido dentro de um contrato social de trabalho, alargando-se, portanto, as desigualdades “tradicionais” e surgindo novas desigualdades sociais para enfrentar.

Teixeira Fernandes faz uma análise das situações de exclusão em que coloca em destaque este aspecto: *«Uma vez que tem sido à volta do trabalho que se vem construindo o sentido para a existência e a visão que cada um tem de si mesmo e dos outros, o trabalho possui um lugar fulcral na vida das pessoas. O desemprego arrasta consigo a queda na exclusão»* (p.173)

Na sua opinião, com a qual concordamos, só uma nova cidadania, combinando responsabilidade individual e solidariedade colectiva, pode desenvolver mecanismos capazes de devolver a todos a dignidade.

Podemos então afirmar que caminhamos hoje para uma divisão entre cidadãos de “primeira”, os beneficiários da nova economia, e cidadãos de “segunda”, os excluídos da globalização e da sociedade de informação.

Roberto Carneiro aborda este problema das desigualdades referindo que *«o novo nome da pobreza é exclusão»* e de facto, a pobreza, que acompanha desde sempre a humanidade, adquiriu novas características, em contexto urbano.

Excluídos são aqueles que, para além da carência de bens materiais, se vêem relegados para uma marginalidade cívica, incapazes de participar na vida da cidade⁶. Para

⁶ Esta é também a opinião de Luís Capucha que recoloca o problema da exclusão no plano da assimetria de poderes que impede a participação na vida pública. Para ele «...estar em situação de exclusão, não é ser um “não membro” da sociedade, mas sim um (pelo menos tendencialmente) “não cidadão”, isto é um membro

este autor, só a afirmação de um conceito de cidadania social pode resolver as situações de desigualdade, conceito do qual faça parte « ... *uma noção apurada de justiça- que toma por premissa fundamental a igualdade de oportunidades numa sociedade democrática- para desembocar num imperativo de justiça social que pressupõe um agir dirigido à defesa dos mais fracos, pela congregação de meios de discriminação positiva mobilizados a seu favor.* » (cf. p.263 /266)

Paradoxalmente, não podemos esperar uma resolução para este problema a nível político pois a maioria eleitoral pertence a uma classe média e não aos excluídos. Esta é uma ironia que leva Sarsfield Cabral a afirmar: «*A democracia tem destas coisa: só haverá correcção das desigualdades e promoção dos excluídos na medida em que a maioria – os não excluídos- o desejar*» (p.197)

Outro tipo de desigualdades é o introduzido pelo uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

A revolução das NTIC não é uma simples revolução técnica, é algo de mais profundo, podendo até falar-se de uma nova maneira de ser. Nas palavras de Philippe Quéau, « *O facto de estar na NET volta a moldar a nossa consciência*», ou seja, há uma modificação radical do nosso olhar sobre o mundo, da nossa maneira de encarar os problemas e de os resolver. É sua a expressão cibercultura⁷ referindo-se a uma cultura glocal, só ela dispendo de modelos mentais e instrumentos capazes de ajudarem a compreender a complexidade. (p.405)

Mas não será igualmente verdade que a sociedade global de informação pode encorajar, pelo seu dinamismo a criação de lugares de exclusão?

A complexidade e abstracção exigidas são factores de aceleração de diferença surgindo assim os “info- excluídos”. As futuras exclusões estarão em larga medida relacionadas com as novas tecnologias e com a competência para as dominar ou não. Para

da sociedade a quem foram retirados, objectivamente, direitos de cidadania.» in Cidadania, integração, globalização, p.196

este autor, «*A igualdade, na era da sociedade de informação, deve ser uma igualdade de acesso.*» (p.413)

De tal forma estas competências se constituem como fundamentais ao cidadão e profissional do futuro que, em alguns países se fazem já campanhas de alfabetização dirigidas aos denominados de “sem abrigo digital”.

O acesso à informação torna-se então um factor chave na luta contra a pobreza, ignorância e exclusão social, sendo reconhecido como um direito fundamental do homem. Não apenas enquanto cidadãos das suas nações, mas enquanto cidadãos do Mundo, a liberdade de expressão deve ser, para todos, acompanhada da liberdade de informação, pois só ela pode permitir a participação no debate público, condição essencial para a construção da justiça social.

Não basta que o acesso à informação seja democratizado quando, na realidade, inúmeros condicionantes como a falta de pré requisitos básicos a nível de formação ou condições de vida, continuam a impedir milhões de serem cidadãos do mundo.

Estamos portanto, perante um novo tipo de social, com novas formas de desigualdade e novas formas de diferenciação que exige uma redefinição dos direitos do homem e outras formas de solidariedade. Este é um problema que se constitui em desafio ético.

O mundo precisa de um projecto⁸ que possa ter todos em conta, em particular os mais desfavorecidos e responda a questões:

Como zelar pelo bem comum mundial?

Quem se preocupa com os que ficam à margem do progresso?

De que solidariedade iremos precisar para este mundo?

⁷ Cyber é uma palavra grega utilizada para designar “leme” e “governo”. Cibercultura surge então como navegação e governo, de si mesmo, do colectivo, das pessoas livres que virtualmente se podem unir. Compete-nos a nós determinar como direcção desta navegação o “outro”.

⁸ Para Fitoussi e Rosanvallon o projecto capaz de ultrapassar as tensões actuais reside numa redescoberta do papel do político; consideram urgente devolver um sentido forte à acção política, entrar numa nova era de cidadania consciente do sofrimento individual que os desenvolvimentos da sociedade individualista provocaram. Embora estes autores desenvolvam o seu trabalho em torno do “mal estar francês” consideramos as suas análises pertinentes a outras realidades.

Precisamos que a globalização assuma um outro rumo, mercê de um sentido de justiça que se traduza numa nova cidadania mais abrangente e humanizada.

4- A necessidade de uma ética global.

Nas sociedades actuais, das quais temos vindo a destacar alguns aspectos, um sentimento generalizado de injustiça dá fundamento a lutas e movimentos sociais. Trata-se de reflectir se as propostas éticas tradicionais se tornaram inadequadas para fazer face à velocidade das transformações e dar resposta a esses problemas que se tornaram globais⁹.

Assistimos à globalização da sociedade ocidental, com toda a sua riqueza de um legado que inclui a democracia, a liberdade, o humanismo, o valor da ciência, entre outros aspectos, mas também com o seu rol de incivilidades e barbaridades como o nazismo, Gulag, ou Sarajevo, para só referir alguns.

Esta globalização de uma civilização não significa, no entanto, que se verifique uma massificação cultural com o desaparecimento de outras culturas.

Na opinião de François Dubet, é preciso viver em conjunto pelo que «...se não nos decidirmos por destruir o outro e a sua cultura, não há outro caminho senão o da procura duma humanidade comum» (p.175)

Esta procura já assentou nas regras da razão, mas também se pode procurar na ideia de que cada indivíduo com a sua cultura, é original e insubstituível, chegando a um acordo ético através de um debate prudente e pluralista.

⁹ M^a de Lurdes Pintassilgo fala de problemas globais, não como uma justaposição de problemas acontecendo pelo mundo e que cumulativamente criariam um problema global, mas referindo-se ao planeta como um todo, sendo a globalização visível na deslocação do lugar onde surge o fenómeno e o lugar onde se dá a sua enunciação.(1998, p.76)

Que ética¹⁰, que acordo ético, precisamos para esta sociedade?

O filósofo Hans Kung fala da necessidade de definição de um “ethos”¹¹ para toda a humanidade: « *a sociedade mundial não carece, na realidade, de uma religião ou de uma ideologia únicas ou unificadas, mas sim de determinadas normas, valores, ideais e objectivos de carácter vinculativo.* » (p.11)

Em cada minuto que passa as nações de todo o mundo gastam 1milhão e 800mil dólares em armamento; em cada hora que passa morrem 1500 crianças com fome ou doenças provocadas por ela; em cada dia que passa extingue-se uma espécie vegetal ou animal. Estes são apenas alguns dos argumentos que o mesmo autor apresenta para tornar este seu projecto irrecusável e inadiável. O que pretende não é de modo algum uma interpretação uniforme do mundo mas evitar a opção metodológica do “vale tudo”.

Considera que a pós modernidade acarreta consigo uma transformação dos valores específicos da modernidade, que não devem ser suprimidos mas antes interpretados face a uma outra conjuntura. « *A mudança de paradigma não implica necessariamente uma desagregação de valores, mas sim a sua transformação...trata-se de uma transformação social não contra ou em ruptura com a ciência, a tecnologia, a democracia, mas sim de uma transformação com - em consonância com - estas forças sociais antes absolutas e hoje relativizadas* » (cf.p.48 /49)

Mas será que podemos falar de valores universais, absolutos como pretende este autor?

Um facto que parece contrariar esta posição é o caso de encontrarmos diferentes pensadores propondo diferentes quadros éticos.

Pintassilgo apresenta como factores constitutivos de uma ética para a sociedade contemporânea, a complexidade, a autonomia, a transdisciplinaridade e a responsabilidade como englobante de todo o comportamento ético.

¹⁰ Utilizamos o termo “ética” no sentido que lhe confere Ricoeur, que a distingue de moral ao contrário de outros autores, como todo o questionamento que precede a introdução da ideia de lei moral.” Moral” será tudo aquilo que, na ordem do bem e do mal, se refere a leis, normas ou imperativos.

¹¹ O autor emprega este termo com o sentido de uma ordem normativa interiorizada, um conjunto de princípios morais mais ou menos sistematizados, que regulam a conduta de vida.

Roberto Carneiro alerta para o que considera ser o maior perigo deste século, a “rejeição do outro” e a “cultura do ódio”, sintomas do crescimento da intolerância. Privilegia uma cultura dos valores da paz e da tolerância como a via para aprendermos a viver juntos na aldeia global. Infelizmente estes valores não são inatos e é aqui que cabe à educação um papel inestimável.

Será possível chegar a um consenso ético que não se revele uma imposição nem um modelo uniforme?

Referimo-nos à procura de um núcleo central de valores que possa ser partilhado e reconhecido por todos os humanos, dos mais variados pensamentos, comprometendo-se todos na sua vivência de livre vontade, evitando o relativismo ético que coloca no mesmo plano todos os sistemas, dos mais libertários aos mais totalitários e sem cair na uniformização despótica de culturas.

Seguimos a perspectiva de Coelho Rosa que interpreta os valores como “construções de sentido” inscritos em determinada sociedade, em determinada cultura:

« Os valores não são, em si, absolutos, mas são absolutos para aqueles que estão culturalmente inscritos no universo da sua vigência...os valores assim considerados serão objectivamente relativos para sujeitos que não pertencem a certa comunidade e objectivamente absolutos para os sujeitos que a ela pertencem..» (1998c, p.132)

Assim, consideramos que o consenso sobre valores se afigura impossível. O homem, na sua constante procura do caminho e vida ideal, com o seu ritmo e originalidades próprias, está também na constante procura de valores que fundamentem esse seu percurso, constituindo essa busca um valor comum a todos.

A forma como o ser humano se vê a si próprio, será aquilo que podemos designar de dignidade da pessoa humana e, se bem que variando de cultura para cultura e de época para época, é uma característica comum a todos, surgindo deste modo a pessoa humana e a dignidade como o único valor absoluto, ainda que nem todas as sociedades a reconheçam da mesma forma.

É esta ideia que o ser humano faz de si e que recebe através dos outros e na vivência em comunidade, que constitui a base dos textos fundamentais que se têm produzido sobre Direitos Humanos.

A dignidade, que se define essencialmente pela observação e rejeição de comportamentos que revelam ausência de respeito, além de situar o homem no lugar que quer ocupar no mundo, em relação aos outros e à vida em comum, viu recentemente alargado o seu âmbito: referimo-nos à noção de sustentabilidade, que já abordámos, e que o aproximou, ou voltou a aproximar, da natureza e dos animais. A dignidade humana estende-se agora também, não só à concepção que o homem tem de si, mas também dos vindouros e à sua responsabilidade perante o futuro.

Esta é uma perspectiva que encontra eco em Boaventura Sousa Santos que, à ética da modernidade, antropocêntrica, individualista e baseada na identificação fácil da autoria, contrapõe a necessidade de outra ética para a contemporaneidade: *«O novo saber tem de ter outra ética e essa há-de ser próxima da que nos é proposta por Hans Jonas... assentará antes na Sorge, no cuidado, que nos põe no centro de tudo o que acontece e que nos faz responsáveis pelo outro, o outro que pode ser um ser humano, ou um grupo social, um objecto, um património, a natureza, o outro que pode ser nosso contemporâneo mais que será cada vez mais um outro, futuro, cuja possibilidade de existência temos de garantir no presente.»*

Mas é também Jonas que reconhece as dificuldades que se colocam a esta postura, pois se é difícil a representação do futuro, mais ainda a representação de uma responsabilidade colectiva por algo que não podemos prever. (Jonas, citado in Santos, 1992, p. 39/ 40)

Desta noção, que mostra ser a dignidade um conceito evolutivo e dinâmico, destacamos ainda a ideia de cuidado, a atenção ao singular, que apela a um olhar a todos os mais vulneráveis, crianças, idosos, doentes, deficientes, constituindo-se assim uma sociedade também mais alargada e solidária; falamos de uma abertura ao valor do universal e simultaneamente abertura à particularidade.

Quais os valores específicos que o fenómeno da globalização requer então para que esta contribua para a construção do ser humano?

Este é um desafio que temos pela frente, na análise de Comte- Sponville, desafio que nos impele a viver o relativismo sem cairmos no vazio. Para ele trata-se de uma questão de fidelidade, essencialmente, à humanidade e aos direitos do homem: *«Que novos valores quereis inventar? ...Os valores são conhecidos, a lei é conhecida, desde há vinte e cinco séculos. Não se trata de inventar valores, trata-se de inventar uma nova fidelidade aos valores que recebemos e que temos a responsabilidade de transmitir.»* (p.153)

O fenómeno da globalização evoca a abertura ao universal, o que não nos permite absolutizar as nossas atitudes e os nossos comportamentos, pensar-nos como o centro do universo, mas antes implica uma atitude de solidariedade para com todos os seres humanos e a natureza. Ao mesmo tempo exige-nos a atitude oposta, a abertura à particularidade, a atenção a tudo o que é único e diferente, valor despertado pela multiculturalidade, pelos outros e pelas suas culturas.

A “melhor” atitude ética para os tempos que vivemos, na nossa opinião, será “tão só” viver bem a vida humana, que é com os outros, exercendo a nossa liberdade de responder de uma ou outra forma ao que nos acontece, transformando a realidade, incutindo-lhe a marca da nossa acção, pela qual somos responsáveis.

O ser humano é o único ser vivo que pode, em parte, inventar e escolher a sua própria vida, mas que pode igualmente enganar-se. Importa, portanto, estabelecer prioridades, comprometendo-se com a sua escolha e decisão e respondendo por ela perante si próprio e os outros.

5- Complexidade e reflexividade: para um novo pensamento.

Fim das certezas, fim das ilusões e fim dos determinismos, são os componentes essenciais que Jean F. Roux aponta como marcantes do fim de um tempo e característicos da nossa contemporaneidade.

A velocidade e profundidade das transformações da sociedade que, de uma forma breve, descrevemos, geram dúvidas e incertezas e palavras como ruptura, desordem e crise são essenciais para a descrever. São todos os novos factores gerados pela situação global que levam Giddens à análise do “perfil de risco” específico da modernidade, entre eles a possibilidade de guerra nuclear, de calamidade ecológica, etc, e que nos fazem ver que é inevitável uma atitude diferente para esta época. (cf. 2000, p.87 /89)

Nas palavras de Prigogine, precisamos de uma nova linguagem e um novo caminho entre «...duas concepções alienantes do universo, a determinista que recusa ao homem a possibilidade de imaginar ou de criar, e a outra, céptica, que diz que o universo é aleatório, estranho à razão» (p.236)

Essa nova linguagem, essa procura das respostas possíveis para os problemas com os quais nos confrontamos, exige-nos pensar num universo muito mais evolutivo.

Para Morin «..apenas o pensamento complexo nos permitirá civilizar o nosso conhecimento» e ultrapassar a visão determinista. É uma forma de pensamento que permite ultrapassar o ideal de pensamento científico clássico cujos princípios de disjunção, redução e abstracção não permitem ver os conjuntos e as totalidades e isola os objectos daquilo que os envolve, tornando-se inútil na era da globalidade e mundialização que vivemos e que necessita de um conhecimento que contextualize, conjugue e implique.

«A complexidade não é uma receita para conhecer o inesperado. Mas torna-nos prudentes, atentos, não nos deixa adormecer na mecânica aparente e na aparente trivialidade dos determinismos. ..O pensamento complexo não recusa de modo algum a clareza, a ordem, o determinismo. Acha-os insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento, nem a acção» (1990a, p.120/121)

Entre as principais “patologias” do pensamento, este autor refere a disjunção do objecto e do sujeito, o que exclui fenómenos como a liberdade, criatividade, o incerto e o aleatório, atribuídos à particularidade do sujeito. Este pensamento tornava incomunicáveis as diferentes dimensões do homem, físicas, culturais, biológicas,

históricas, ficando dividido, segundo as circunstâncias, entre “sujeito metafísico” e “objecto positivista”. (p.61)

Desta forma, o conhecimento identificava-se com reducionismo, determinismo e disciplinarização, ao que Boaventura Sousa Santos contrapõe uma visão de um conhecimento que se anuncia no horizonte de uma sociedade ela própria revolucionada, pelo que «...o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico.. tem de ser também um paradigma social..» (1991, p.37)

Ou seja, um paradigma que admita e integre a complexidade humana, a ideia de distinção e singularidade de todos os elementos que o constituem, mas também a ideia da sua implicação.

De entre as quatro características que atribui ao paradigma emergente, destacamos a necessidade de procurar novas inteligibilidades, novos conceitos para ler o mundo e, como já o fizera Morin, a necessidade de lutar contra a excessiva especialização que fragmenta e entender que o conhecimento progride à medida que o seu objecto se amplia, numa fragmentação que não é disciplinar, mas sim temática, com a finalidade da totalidade indivisa. (cf.p.47)

A acção que corresponde à complexidade é uma acção que tem, também ela, de se revelar complexa, como refere Morin: «Não há, de um lado, um domínio que seria o do pensamento, da reflexão, e do outro, o domínio das coisas simples que seria o da acção.» Ela deve traduzir «..uma consciência muito aguda dos imprevistos, mudanças de rumo, bifurcações e a reflexão sobre a sua própria complexidade», ou seja uma acção que não se refere apenas ao domínio das coisas simples mas que combina o pensamento e a reflexão. (p.118)

Uma acção que não se traduza numa aposta, numa escolha, com a consciência do risco e da incerteza, só pode servir o que Morin chama de “máquinas triviais”, aquelas de que se pode prever todos os comportamentos. Mas as nossas sociedades são tudo menos triviais, assim o demonstram o novo, as constantes alterações e crises, tudo o que não pode ser previsto.

«A complexidade situa-se num ponto de partida para uma acção mais rica, menos mutiladora. Creio que quanto menos um pensamento for mutilador, menos mutilará os humanos.» (p.122)

A reflexividade, como característica de qualquer acção, no sentido de que todos os humanos quando agem se ligam ao fundamento daquilo que fazem, define desde sempre a acção humana, mas a reflexividade necessária à complexidade é diferente, como nos lembra Giddens: *«..consiste no facto de as práticas sociais serem constantemente examinadas e reformadas à luz da informação adquirida sobre essas mesmas práticas, alterando assim constitutivamente o seu carácter»* (2000, p.27)

O nosso mundo ao assentar no conhecimento, constituído reflexivamente, faz com que nunca possamos ter a certeza de que qualquer elemento não vai ser revisto, à luz dessa mesma reflexividade.

Quanto ao ensino ele deve centrar a sua atenção no conhecimento sistémico, o que, sem invalidar o conhecimento obtido por análise e síntese, significa que todo o conhecimento deve operar numa visão de conjunto. Exige simultaneamente uma interpretação dos conhecimentos parciais em vista a uma integração num conjunto global e uma reinterpretação de uma totalidade à luz dos conhecimentos a que temos acesso.

O homem tem então de viver com um futuro incerto, imprevisível, assumindo a sua responsabilidade, a sua capacidade de criar e transformar as coisas e a sua possibilidade de fazer escolhas e de errar, substituindo as certezas e as leis pela liberdade da sua acção. *«O sentido, tão reclamado neste final do século XX, não é um dado exterior ao homem mas uma escolha e uma construção do homem, feita no quotidiano, em cada dimensão da sua vida.»* (Raux, p.12)

O homem emerge como ser pensante, capaz de reflectir sobre si mesmo, um agente capaz de transformar e também ele em contínuo aperfeiçoamento e construção.

A escola deve equacionar o seu papel nesta nova sociedade onde o homem se perfila como o centro, constituindo-o igualmente como central no seu processo de

formação. A reforma do pensamento não se pode conseguir sem uma reforma do ensino e esta sem uma reforma do pensamento. Círculo vicioso, nas palavras de Morin, do qual urge sair.

6- Novo paradigma educativo: educação como justiça

Neste contexto que temos vindo a descrever de múltiplas mudanças, ideológicas, culturais, sociais e profissionais, a educação surge como o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência em sociedade, ela própria também atravessando uma crise e evolução, condicionada por esse mesmo quadro sistémico da globalização.

O “Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI “ apresenta a Educação «*..como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.*», uma via, entre outras, para um desenvolvimento mais harmonioso. (p.11)

A educação não será a única resposta, mas sem ela não existe sequer resposta a problemas como a exclusão, desemprego, pobreza, fundamentalismos, entre outros flagelos com que nos debatemos.

É reflectindo esta perspectiva que o mesmo Relatório define novas ligações entre políticas educativas e políticas de desenvolvimento, reconhecendo à educação o papel de dotar a humanidade da capacidade de controlar o seu próprio desenvolvimento.

Torna-se imperioso considerá-la como um bem comum, um direito, acessível a todos e uma responsabilidade da comunidade e das políticas públicas.

O título deste relatório é «Educação, um tesouro a descobrir» sendo que esse tesouro é o que reside no interior da pessoa, de cada pessoa. O percurso e enriquecimento de cada um, a procura de sentido pessoal, adquire valor social na sua comunicação aos outros, ao serem incluídos nos saberes constituintes do grupo e pertença. A Educação, como a referimos aqui, é um processo individualizado de crescimento e uma construção social interactiva.

A crise que atravessa vai muito para além dos desequilíbrios e das carências de estrutura, dos erros de organização ou de gestão das escolas. Nas palavras de Tedesco, «*a crise da educação já não é o que era*» e reveste-se de aspectos muito mais graves e profundos, decorrendo sobretudo de uma clivagem entre os fundamentos, finalidades e objectivos: não se sabe que finalidades deve ela cumprir, nem para onde deve orientar a sua acção. (cf. p.17/ 19)

Que finalidades e objectivos para a Educação no século XXI?

Teresa Ambrósio equaciona o papel da Educação pensando-a como um factor de justiça, numa perspectiva humanista e afastando pontos de vista economicistas:

«...assumir o papel da educação sob o pressuposto de que ela se deve dirigir sobretudo ao progresso económico, à competitividade conduz a aberrações de comportamento social e a situações de empobrecimento cultural. Dessas, não é menor a que consiste na perda de autonomia e verdadeira liberdade pessoal resultante das desigualdades de capacidade de uso de saber. Mas o saber é inesgotável e é justo torná-lo acessível a todos. » (p.211)

Relembra as “finalidades educativas de sempre” que reconhece continuarem válidas dentro da nossa cultura humanística e ocidental: formar espíritos capazes de organizar os conhecimentos, de acordo com o pensamento de Montaigne, ensinar a condição humana e aprender a viver, transmitido por Rousseau e defesa de uma escola de cidadania, o ideal de Platão. (cf.p. 60)

A estes ideais juntam-se os quatro tipos de aprendizagens fundamentais em torno dos quais a educação se deverá orientar, tal como preconiza o Relatório para a Unesco.

Constitui-se assim um quadro de referência ligando o conhecimento velho ao novo, aprendizagens formais e não formais, indivíduo e sociedade, aprendizagem cognitiva e não cognitiva.

São eles os novos saberes: “aprender a ser”, integrador das restantes aprendizagens pelo seu valor acrescentado de sentido da vida e do mundo. Este pilar diz respeito à construção duradoura da identidade, pessoal ou colectiva e à formação pessoal,

pelo que se pode considerar intemporal; “aprender a fazer”, estabelecer o elo entre conhecimento e aptidões, conhecimento inerte e activo, permitindo enfrentar situações sociais de trabalho diversificadas que exigem adaptabilidade: “aprender a conhecer” surge na estreita relação da necessidade de dominar o progresso científico e tecnológico e a necessidade urgente de dominar a diversidade das novas fontes de informação, numa perspectiva de aprender a aprender; “aprender a viver juntos” é um desafio que visa o desenvolvimento de projectos comuns, a compreensão e respeito pelo outros, uma condição essencial para os valores da cidadania em contextos interculturais. (Carneiro, cf. p.47 /49)

É desta forma que se configura o novo paradigma educativo em que a educação surge inerente ao desenvolvimento humano.

Da concepção de homem que tomamos como referência destaca-se a sua incompletude e contínuo aperfeiçoamento: «*Ser humano é estar “condenado” a perfazer-se (a “a-per-feiçoar-se”, isto é, a construir até ao acabamento as suas próprias feições). Abdicar ou ser privado desse processo é abdicar ou ser privado de ser humano. ...Cuidar de que os humanos sejam humanos implica cultivar a sua humanização até à plenitude. A natureza humana é tal que, sem cultivo, sem cultura/ educação, nem sequer é natureza...*» (Coelho Rosa, 1990a, p.7)

Mas de que forma se pode conseguir este aperfeiçoamento contínuo?

Só com uma distanciação em relação ao quadro tradicional de tempo e espaço da formação, ou seja indo para lá da aprendizagem escolar ao compreender toda a sociedade como um espaço educativo e não a confinando ao espaço escolar.

É o conceito de Educação ao Longo da Vida que liberta a educação de uma visão meramente utilitária, apenas de qualificação para a vida activa, conceito este reforçado nomeadamente pelas novas possibilidades das Tecnologias de Informação e Comunicação¹² que oferecem aos aprendentes a liberdade de escolher o tempo e o lugar mais conveniente para desenvolver as suas actividades de aprendizagem.

¹² Sobre este assunto, sobre a relação Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e Educação, nomeadamente quanto ao aspecto que aqui referimos de libertação de tempo ocupado em tarefas rotineiras e que pode agora ser destinado à aprendizagem e acesso à informação, bem como em

Este conceito é mais do que aprender durante todos os anos da vida, é aprender com a vida, confundindo-se com «...o processo ontogénico, característica constitutiva dos organismos multicelulares, o qual lhes é intrínseco desde o momento do nascimento até à morte» (Carneiro, p.29)

É ainda considerado próximo ao de sociedade educativa, aquela onde «...tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos.» ou seja, onde todos os contextos de vida podem ser potenciados em termos de aprendizagem. (Delors, p.89 / 101)

Encontramos em Roberto Carneiro a proposta de se pensar esta noção de uma forma ainda mais alargada, incluindo-a no “espaço educativo europeu” e como parte integrante do “novo contrato social europeu”. Igualmente defende a ideia de que a prática de educação ao longo da vida “...dever-se-ia aplicar em primeiríssima mão, aos educadores, como garantes de um evidente efeito multiplicador dos recursos aí empregues.» (p.244/ 245)

Perspectivamos a educação ao longo da vida, ao permitir percursos singulares e múltiplas vias, como uma política educativa mais justa. Liga-se à ideia de igualdade de oportunidades, permitindo aos jovens que não terminaram a sua escolaridade, tendo saído mais cedo dos sistemas formais de ensino, bem como aos adultos, uma segunda oportunidade, numa perspectiva de saberes reconstruídos. Este é, no entanto, apenas um dos aspectos da Educação ao longo da vida.

Mas, para além das dimensões ligadas ao transmitir de experiências e ao suscitar de capacidades, para além de se preocupar com o conhecimento, a educação, ao preocupar-se também e ao assumir igualmente a sua responsabilidade para com os outros e a comunidade, revela-se no “aprender a viver juntos” como educação para a cidadania. «A educação não pode contentar-se com reunir as pessoas, fazendo-as aderir a valores comuns forjados no passado. Deve, também, responder à questão: viver juntos, com que

relação a tantos outros aspectos, positivos e negativos, em que as NTIC revolucionaram os modos de vida e comportamentos, remetemos para os artigos de José Tomás Patrocínio que aborda em profundidade e extensão a temática, o que aqui nos vemos impossibilitados de fazer. «Tecnologia, Educação e Cidadania», «Formação, cidadania e Contemporaneidade.» (2001, Anais da UIED FCT/ UNL)

finalidades, para fazer o quê ? e dar a cada um , ao longo de toda a vida, a capacidade de participar activamente, num projecto de sociedade.» (Delors, p.52)

É ponto marcante do relatório sobre a Educação do século XXI, o estabelecimento de uma relação entre educação dos cidadãos e prática de uma democracia participativa, tornando-se cada vez mais evidente e necessária a articulação entre a educação, concebida como educação ao longo da vida, o processo de construção humana e cidadania. *« a educação dos cidadãos deve realizar-se durante toda a vida para se tornar uma linha de força da sociedade civil e da democracia viva. Confunde-se até com a democracia quando todos participam na construção de uma sociedade responsável e solidária respeitadora dos direitos fundamentais de cada um» (p, 55)*

Nesta perspectiva, educação representa um duplo compromisso: do homem consigo próprio e com um projecto de vida para se tornar plenamente pessoa e um compromisso para com os outros, o seu grupo de pertença, o de se tornar cidadão.

Esta ideia de educação na base do exercício da cidadania surge numa reflexão de Coelho Rosa que, a partir de uma mobilização do pensamento de Aristóteles e contributos de Condorcet, transpostos para a problemática da nossa actualidade, conclui que a educação é um meio e um fim da cidadania, indissociável do pleno desenvolvimento humano.

Aristóteles vê a educação *«...ao serviço da cidadania, ou melhor, do aperfeiçoamento dos cidadãos, pois só haverá cidadania com cidadãos completos e vice-versa»*, perspectiva que se completa com o pensamento de Condorcet e a sua teoria da “perfectabilidade”¹³ dos seres humanos.

Pode então compreender-se que a educação *«..é uma charneira essencial do processo de construção humana. É ela que, sobre a base de uma natureza feliz, promove aprendizagens e procedimentos adequados à perfeição do humano ao longo de toda a vida. Daí a necessidade de conceber uma educação sistémica dos cidadãos ou de um sistema público de educação» (1999a, cf. p.8/11)*

¹³ Inscrita na natureza do humano enquanto indivíduo e enquanto humano, a perfectabilidade constitui um elo de igualização entre os humanos, um direito de cada um à igualdade.

Fukuyama também analisa a relação entre desenvolvimento, democracia e educação. Segundo ele «*A desigualdade insinua-se no sistema em resultado do acesso desigual à educação; a falta de educação é a sentença mais curta para uma cidadania de segunda classe. ...Mas outra coisa é dizer que a educação gera necessariamente a aderência a normas democráticas.*» (cf. p.127 /132)

O exercício pleno de cidadania fica assim dependente da condição de cada cidadão ter igual acesso a e dominar as informações, saberes e conhecimentos que só a educação lhe pode proporcionar ; a cidadania surge como um novo paradigma educativo e pensá-la assim influencia a forma de pensar o desenvolvimento humano.

É necessário esclarecer que a concepção de cidadania a que nos referimos neste trabalho toma um sentido muito diferente, mais amplo e diversificado do que a pensada «*...através da figura de um cidadão autónomo, cujo poder soberano consiste em depositar um boletim na urna. É sobretudo algo da ordem de uma capacidade de participar na mudança social, que não é só constitutiva da estabilidade do conjunto da sociedade mas também da estabilidade da identidade e da liberdade individuais.*» (Roman, p.49)

É também a perspectiva de Coelho Rosa quando afirma que «*...o essencial da democracia consiste, hoje em dia, na intervenção empenhada, decidida e decisiva dos cidadãos soberanos em todas aquelas situações em que o sentido da sua existência individual e colectiva está em jogo.*» (1998a, p.7)

A ideia de cidadania articulada por este autor é uma “cidadania do ser”, numa interpretação aristotélica. «*Na melhor cidadania, cidadão não é apenas aquele que pode governar e escolher quem governa (quem goza de voz passiva e activa). É sobretudo aquele que, deliberadamente, quer ser governado e governar, pois sabe que sem a sua livre vontade, não há cidadania e que, sem cidadania, ele não é livre... A vontade e a liberdade, quer de governar quer de ser governado, são condição sine qua non da própria existência humana enquanto humana, constituem “virtude” indispensável à vida humana enquanto tal*» (1999a,p.2/3)

Ser cidadão surge assim como uma condição de natureza, uma questão ontológica, e a capacidade e liberdade de exercer cidadania, de forma consciente e interventiva, só é possível pela educação.

Vivendo numa sociedade educativa, num ambiente de aprendizagem global, a educação como justiça não se traduz apenas num direito, o direito ao domínio de nós mesmos, mas constitui-se como um dever de cada um, o nosso comprometimento no aperfeiçoamento da sociedade; educar é suscitar o desenvolvimento pessoal e individual, mas também o contributo social de cada um.

De que escolas precisamos, capazes de acompanhar esta evolução /transformação da educação?

O que se continua a verificar nas escolas? Mudança ou continuidade?

Creemos que determinadas características¹⁴ se têm mantido inalteráveis e constituem uma barreira às transformações sociais e concordamos com Isabel Alarcão quando afirma: *«A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém para mudá-la é preciso mudar o pensamento sobre ela.»* (p.15)

Talvez seja necessário começar por abandonar a ideia de que a escola é como o lugar de preparação para a vida, com a função de preparar cidadãos, quando na verdade ela é a própria vida, já de si um local de vivência de cidadania e é aí que se têm de tomar as decisões e as atitudes que conduzem a um comprometimento com o desenvolvimento humano.

O conhecimento, o outro elemento que colocamos no centro da sociedade globalizada, não existe, não surge isoladamente, por si só; ele é personificado, podendo ser ensinado ou aprendido, usado para o bem ou para o mal, mas sempre corporizado em alguém. Quem é a pessoa instruída, capaz de enfrentar estes desafios sem precedentes?

Quem é a pessoa no centro da educação, quem é o representante da sociedade dos saberes? Lembramos aqui a definição de homem culto de Bento de Jesus Caraça: *« Tem*

¹⁴ Nomeadamente a sobrevalorização dos resultados de avaliação, como pretendemos aprofundar, que tem condicionado a aprendizagem dos alunos e determinado a sua relação com o saber.

consciência da sua posição no cosmos e, em particular, na sociedade a que pertence; tem consciência da sua personalidade e da dignidade que é inerente à existência como ser humano; Faz do aperfeiçoamento do seu ser interior a preocupação máxima e um fim último da vida.»

7- Justiça(s) na globalização

Quando se pensa no conceito de justiça este surge envolto num sentido grandioso, universalista e abstracto, como se se tratasse de uma ideia consolidada sem admitir quaisquer outras interpretações. Na realidade, a diversidade de opiniões e discursos sobre a justiça acaba por se tornar evidente.

Fará sentido falar num sentido universal tendo em conta a sociedade complexa e atravessada por conflitos que temos vindo a descrever?

Poderemos falar de uma justiça universalista que seria aceite por todas as diferentes fundamentações culturais e civilizacionais?

Em que bases poderia assentar tal conceito de justiça se a própria natureza humana se caracteriza pela sua “não definição”?

Perspectivar a justiça como mais relativizada, mais ligada a uma comunidade, aos seus sentidos e significados, vinculada à sua especificidade e não a um qualquer sentido vindo de outra comunidade, é o primeiro critério em que fazemos assentar uma construção de justiça.

Um exemplo deste conflito entre o universal e o particular pode ser encontrado ao nível dos direitos humanos: a Declaração Universal dos Direitos do Homem reflecte uma mentalidade vincadamente europeia, da civilização ocidental e não tem reconhecimento efectivo em muitos países, pois não podemos negar que há lugares onde os direitos não são respeitados.

Apesar de se argumentar que se trata de consagrar valores universais, há a imposição de um modelo tido como superior ao de outras civilizações e tal facto origina rejeição. Para o evitar há que cruzar os valores fundamentais com os valores histórico culturais, uns não podendo opor-se a outros de forma intransigente.

Assim como não se configura viável aceitar, como superior a outros, o conceito de direitos humanos ocidentais, é difícil pensar num conceito de justiça como critério universal a impor nesta sociedade que se planetarizou, onde o próprio ser humano surge ainda como uma questão em aberto.

Tal como os direitos humanos podem ser vistos como provisórios, dependendo da própria construção que o homem vai fazendo de si e do mundo, assim estará a justiça na mesma situação.

Este é um momento em que todas as “justiças”, seus fundamentos históricos e culturais estão em confronto, tal como todos os povos e todas as culturas; todos os seres humanos se encontram em contacto, mas todos em momentos diferentes da compreensão de si próprios, dos outros e do mundo.

É esta perspectiva que leva Coelho Rosa a pensar a justiça, como conceito e como prática, em derrapagem e a considerar que um conceito adequado à nossa contemporaneidade «...*não tem solução num recurso à generalização de qualquer modelo existente à priori...Uma refundação da justiça é algo que só se fará graças à projecção de um modelo a construir, nunca por imposição de modelos pré - existentes.*» (1998b, p.5)

Portanto, seguimos a ideia de que qualquer ideia de justiça será sempre algo a construir, contando com as particularidades de determinada sociedade, respeitando as convicções e compreensões partilhadas dos seus membros.

O facto de as pessoas pensarem de forma diversa sobre a sua vida e a da colectividade é algo de muito positivo, mas como estabelecer assim uma ideia de justiça onde imperam diferentes opiniões sobre o «bem comum» da sociedade?

Será necessário que todos os discursos parciais, de diferentes comunidades e diversos até dentro da mesma comunidade, contribuam para um consenso.

Para se chegar a esse entendimento, a essa fundação comum, a via será o diálogo¹⁵. «*Apesar de, para lá de e, no fundo, graças a e através de todos os discursos parciais, se os pusermos em comunicação, chegaremos à comparticipação fundante e fundamental. Pelo “diálogo” chegaremos ao “Lógos”, pelo discurso e pelos discursos chegamos à verdade.*» (Coelho Rosa, 2000c, p.52)

Este é outro critério que consideramos fundamental num entendimento de justiça.

Tendo nós defendido e reconhecido o pluralismo como característica da contemporaneidade, aceitamos também, obviamente, que é necessário chegar a um consenso mínimo sobre valores substantivos.

As sociedades democráticas tornaram inviável o regresso à imposição de modos de vida e ideais como a liberdade e tolerância introduziram a possibilidade de intervenção de todos, a procura de consensos e a formação da vontade colectiva. Perante a complexidade da realidade, a entidade Estado já não consegue responder às necessidades da vida quotidiana e cada vez mais somos chamados, enquanto cidadãos, a intervir, a participar no debate público¹⁶

O papel do Estado será o de manter uma arbitragem sem impor convicções ou tomar partido por qualquer facção.

¹⁵ A valorização e o papel fundamental do diálogo tem a sua origem em Platão; ao tratar da justiça em «A República» fã-lo através do diálogo, a dialogia, como método científico, fazendo-a surgir do confronto de razões, da procura e construção das melhores razões, das mais aceitáveis para o maior número, ou até para a totalidade dos dialogantes. Para os gregos a medida própria do que há a fazer não é dada, procura-se, descobre-se, construindo consensos entre os homens. A razão é discursiva e é no discurso e no diálogo, que cruza e junta os discursos, que nascem a democracia e a justiça. (cf. Coelho Rosa, «Reflexão sobre direitos humanos e cívicos»- 1994)

¹⁶ Alguns casos há onde tal dialéctica, o debate público, a procura de compromisso, é em si mesmo um imperativo ético, imprescindível para respeitar a dignidade e autonomia das pessoas singulares e insubstituíveis. Não podemos deixar de referir aqui os conflitos éticos suscitados pela instrumentalização da pessoa, tão só para evidenciar a complexidade e amplitude destas questões que se situam em abismos éticos talvez intransponíveis. Assuntos como a eutanásia ou o aborto cabem aqui. Analisando a clonagem reprodutiva humana falava assim da pessoa humana, Michel Renaud: «Se dissessemos que não é pessoa porque tem o mesmo património genético do dador, a nossa identidade seria só genética. Ora a pessoa é muito mais do que isso. Tem identidade psicológica, social, cultural. Tudo isso é identidade pessoal. Só a filosofia pode compreender a unidade destas identidades, no caminho que um ser faz no decurso da sua existência.» (in, D. Notícias, 5/ 1/ 03)

A liberdade democrática prende-se com a problemática ética e debater temas como o da justiça é um debate político: *«...o que é o essencial e o mais nobre da vida política senão o combate permanente para convencer os outros dos valores que perfilho e das concepções do bem que me parecem mais valiosas?»* (Cabral, p.41)

E mesmo depois de adoptado um ponto de vista, por maioria, que não o nosso, se continuamos convencidos da justeza das nossas convicções nada impede continuar na defesa desses ideais!

A ideia que gostaríamos de frisar é que interessa discutir publicamente temas que dizem respeito à vida em comum em sociedade, de uma forma aberta, dinâmica, procurando um consenso que deve ser continuamente construído e desconstruído, pois o entendimento perfeito entre o indivíduo e a sociedade, composta pela pluralidade humana, nunca existirá, mercê da própria “não definição” e incompletude do humano.

A construção de uma ideia de justiça encaixa nesta perspectiva. *«Sem prejuízo de um mínimo de certeza nas leis - que não podem mudar todos os dias sob pena de se instalar a insegurança geral - há que reconhecer sem reservas o carácter permanentemente evolutivo (pelo menos em potência) dos consensos éticos na sociedade.»* (Cabral, p.72)

Gostaríamos de acreditar, como este autor, que, de um modo geral, existe um consenso alargado sobre a maioria das questões morais e assumir um pensamento de esperança: *«Por outras palavras, se aquilo que nos divide uns dos outros, nas democracias ocidentais, não é menos relevante do que o terreno comum que pisamos.»* (p.78)

O terceiro passo que consideramos essencial na construção de uma ideia de justiça é tomar este conceito como inseparável de liberdade e igualdade.

De nada serviria defender uma igualdade de oportunidades sem reconhecer a liberdade para optar pela vida que consideramos desejável e digna. Assim como seria uma ilusão defender liberdade igual para todos sem a salvaguarda da igualdade de oportunidades para aceder à educação, à saúde, ao lazer, etc.

A vida que preconizamos como boa e a justiça ligam-se à liberdade e à igualdade pelo que a definição do bem comum não pode deixar de considerar os desejos individuais.

Chantal Mouffé, na sua reflexão sobre a justiça numa democracia moderna, que considera uma problemática destinada a manter-se como uma questão permanente e insolúvel, alarga a rede de relações e interacções do conceito.

Em relação a Rawls critica o facto de a sua teoria da justiça, feita para a era da “grande sociedade”, não se coadunar com as enormes transformações da contemporaneidade: *«Surgiram novos sujeitos políticos, foram criadas novas formas da identidade e novas comunidades e é improvável que uma concepção democrática de justiça exclusivamente centrada em torno de desigualdades económicas atraia a atenção dos novos movimentos sociais.... As insuficiências de Rawls neste aspecto são demasiado evidentes uma vez que a sua teoria implica uma grande intervenção do Estado»* (p.77)

O pluralismo é um traço fundamental da democracia moderna e numa concepção de justiça tem de haver espaço para as novas exigências e novos ideais, o que não invalida, contudo, por parte do Estado defender o bem comum, uma teoria mínima de bem, assente nos princípios da liberdade e igualdade.

Apesar de defender estes valores como núcleo da teoria da justiça, Mouffé reconhece que mesmo eles são susceptíveis de diversas interpretações pelo que serão sempre parte da luta característica da política moderna. O esforço de construção de um sentido comum de justiça nunca estará terminado, será sempre um recomeço e referente apenas a um dado momento.

Nas condições da modernidade, *«..o máximo que uma teoria de justiça pode aspirar é a cimentar uma hegemonia, a estabelecer uma fronteira, a facultar um pólo de identificação em torno de uma certa concepção de cidadania, mas num campo necessariamente atravessado por antagonismos, em que será confrontada por forças opostas e definições concorrentes.»* (p.80)

Retemos então que uma ideia de justiça reflecte um equilíbrio, entre actores únicos, num aqui e agora específico, um compromisso precário mas reflectido.

Concordamos com esta autora na sua afirmação de que uma justiça distributiva, como preconiza Rawls, é insuficiente para a nossa contemporaneidade.

As injustiças com base na má distribuição, baseadas na estrutura económica, as situações de desemprego, exploração ou privação, que poderiam ser minimizadas por uma redistribuição justa segundo uma visão economicista, são apenas uma das faces que a justiça social¹⁷ precisa ter em conta.

Actualmente emergem como um traço poderoso da globalização as lutas pela identidade e diferença; são os movimentos sociais, pela autonomia subnacional, os movimentos feministas, ecologistas, antinuclear, antiglobalização, etc. Estes movimentos reivindicativos exigem o seu reconhecimento, recusando ser subordinados a uma hierarquia de valor cultural e pretendem igualdade na participação social.

Uma justiça para a globalização tem de ser suficientemente ampla e complexa para contemplar, entre outras, estas duas situações que referimos.

Mais importante do que tentar encontrar uma fórmula exemplar que decidisse quais as situações de desigualdade a resolver prioritariamente, o que nunca poderia recolher um consenso, consideramos essencial reconhecer e evidenciar as situações de injustiça evidente, as desigualdades extremas, e colocá-las em debate, investindo na viabilidade das soluções. O facto de participar numa avaliação de situações de injustiça é já uma liberdade essencial na vida social e um passo importante na direcção da justiça.

Esta articulação entre justiça e cidadania, justiça como linguagem de cidadania, com os conceitos de igualdade e liberdade no seu núcleo, estreitamente estabelecida por Chantal Mouffe, é condicionante de vários aspectos da vida social, entre eles do modo como se pensa a educação e as suas finalidades e da forma como se organizam as escolas, aspecto que pretendemos aprofundar.

¹⁷ Referimo-nos à luta contra a pobreza, acesso a direitos fundamentais pessoais e sociais, como a educação, saúde, emprego, direitos de participação. A justiça social diz respeito sobretudo às condições institucionais e não às preferências e modos de vida das pessoas ou grupos.

Conclusão do Capítulo I

Pretendemos neste capítulo abordar o conceito de justiça, central no nosso trabalho, em relação a outros que consideramos concorrerem para a sua compreensão e situar esta problemática em relação à contemporaneidade.

Abordámos então algumas características da sociedade da informação de uma forma selectiva, dando destaque aos aspectos que considerámos ter uma repercussão mais directa na nossa problemática.

Iniciamos aqui uma primeira abordagem de justiça, pensando-a como uma concepção determinante para uma sociedade mais tolerável e capaz de enfrentar os desafios do mundo actual. Uma “sociedade justa” será aquela onde existe a preocupação em garantir a capacidade para viver o tipo de vida que valorizamos.

Que mundo queremos ter? Como ter uma sociedade mais tolerante e humanizada?

Tudo dependerá das opções que se fizerem em termos de justiça.

Assim, perspectivamos os conceitos de cidadania, educação e desenvolvimento como inseparáveis, numa circularidade inevitável, quando se pensa em justiça.

Referimos o fenómeno da globalização extensivo a tantos aspectos e de efeitos positivos tão evidentes mas sem esquecer os seus custos elevados, como seja o de vivermos numa época marcada pela instabilidade e pela insegurança. A complexidade que se manifesta a todos os níveis suscita uma nova forma de ler a realidade, desempenhando a reflexividade um papel importante na compreensão deste mundo complexo repleto de factores de incerteza.

Como factor fundamental desta sociedade emerge a pessoa, capaz de agir, de se transformar e de transformar a realidade e criar um novo mundo para viver. Um ser em contínuo aperfeiçoamento, perfectível pela educação e cidadão como uma condição de natureza. As consequências do seu agir são essenciais para a construção de uma ideia de justiça e consequentemente de uma sociedade mais justa.

O conceito de desenvolvimento humano vem cada vez mais a impor-se em relação à lógica económica e às teorias clássicas de desenvolvimento. A globalização de todos os factores sociais e humanos chamou a atenção para a necessidade de se pensar no futuro colectivo, a partir das comunidades locais, para a responsabilidade de cada um neste processo e para o papel determinante da liberdade de escolha no bem estar humano.

As tensões que emergem nesta sociedade colocam as questões éticas em primeiro plano pois as situações de exclusão, resultantes do facto de se considerar as pessoas como dispensáveis, alastram. Os efeitos uniformizadores da globalização, que podem conduzir a uma massificação, podem ser contrariados compreendendo o pluralismo como valor a preservar, demarcado de absolutismo e relativismo ético.

Reconhecemos a democracia, justiça e liberdade como horizontes éticos, valores capazes de proporcionar a abertura necessária ao reconhecimento da diversidade e da igualdade.

A Educação, entendida de forma ampla, como toda e qualquer actividade organizada de aprendizagem humana ao longo da vida, surge como condição e finalidade do desenvolvimento, permitindo a cada cidadão compreender-se a si próprio e ao mundo, agir e pensar, de forma reflexiva, podendo assim determinar e dominar o seu desenvolvimento.

Surge desempenhando um papel fulcral nas sociedades contemporâneas, na transição para uma Sociedade Educativa, constituindo-se resposta a novos problemas sociais, não podendo mais ser vista como um tema limitado ao espaço da escola ou aos limites do ensino formal.

Perspectivamos a justiça de um modo relativizado, vinculada a uma comunidade concreta, com significados sociais comuns, requerendo por isso uma igualdade complexa e ampla que contemple todas as especificidades da contemporaneidade, tendo em conta que até mesmo no interior de uma comunidade podem surgir ideias diferentes de justiça.

Daí o termos considerado o uso do plural no título “Justiça(s) na globalização”,

embora defendamos que todas estas diferentes concepções resultantes de particularidades e posições sociais se devem orientar na direcção de uma justiça mais ampla e universal que as integre.

Para o Estado reservamos o papel de estabelecer a relação e a mediação entre interesse público e interesse privado, tentando provocar o encontro entre o pessoal e o comunitário, recordando sempre que se a justiça, enquanto valor ligado à dignidade de todos, pode ser universalizável, a vida boa, a felicidade, já não o é por depender de condições concretas e diferenças sociais e culturais.

Como critérios essenciais para a construção de uma ideia de justiça referimos a importância do diálogo / debate público, a sua indissociabilidade do conceito de desenvolvimento humano, a sua identificação com o conceito de cidadania, liberdade e igualdade, em determinado espaço e tempo, por sua vez indicadores de uma concepção de educação.

CAPÍTULO II
DE QUE JUSTIÇA FALAMOS

CAPÍTULO II

1- A Justiça em Si

São vários os autores que falam da justiça como «a primeira das virtudes».

Na Antiguidade Clássica, foi preocupação central no pensamento de Sócrates: «*Virtudes não há muitas, uma apenas, a justiça*»; no pensamento de Platão, que fez dela o cerne do seu diálogo «A República», e no pensamento de Aristóteles que lhe consagrou a «*Ética a Nicómaco*». Mais recentemente, destacam-se pensadores como Kohlberg, para quem a justiça «*é o princípio moral básico*», Kant que afirma ser ela o maior problema da espécie humana e o mais difícil nunca podendo ser considerado como um assunto regulamentado, Rawls, que diz dela ser «*a primeira virtude de qualquer sistema social, como a verdade o é para o pensamento*», ou Ricoeur, que seguimos mais de perto na nossa investigação e que lhe dedica grande parte das suas reflexões sobre ética e política.

Mais frequentemente, a justiça é abordada enveredando por uma via de axiologia, também chamada filosofia dos valores, incluindo-a entre “valores fundamentais” como a solidariedade ou a liberdade, ou surge numa análise, mais ou menos aprofundada, sobre as vantagens ou vulnerabilidades das diferentes abordagens da educação para a justiça.

Incluir a justiça na designação “valor” é, no nosso entender, relativizar a sua dimensão, restringir a sua abrangência a um determinado espaço, do ponto de vista histórico e cultural e situá-la num conceito de tempo que se alterou profundamente, situações que se verificam em consequência da globalização.

Igualmente a «não definição» de natureza humana, com que nos identificamos, impede qualquer identificação de valores como um dado absoluto e impele-nos para o campo da ética onde a capacidade dos humanos de transgredirem, de se transcenderem e se proporem fins encontra lugar.

Ricoeur reconhece aos valores um estatuto misto, não vendo neles uma essência eterna nem existindo apenas ligados às preferências das pessoas individuais. *«É este o paradoxo do valor; ele não é absolutamente um produto da história, não é inventado, ele é reconhecido, saudado, descoberto, mas à medida da minha capacidade de fazer a história, de inventar a história.»* (citado in Fernandes, p.300)

A justiça surge na reflexão sobre a ideia de valor e na mediação da ideia de regra: *« A justiça (...) não é uma essência que eu leio em qualquer céu intemporal, mas um instituinte- instituído graças ao qual muitas liberdades podem existir»* Ela faz parte do “núcleo ético – mítico” moral e imaginativo da civilização, cujas reproduções *«...são tão fortes que se perpetuam até nas sociedades secularizadas, confirmando assim que o sentido da justiça não se esgota na construção dos sistemas jurídicos que não deixam no entanto de suscitar»* (citado in Abel, p.83)

É necessário justificar aqui a expressão que utilizamos, “Justiça em Si”, recorrendo a uma reflexão de Coelho Rosa sobre o discurso de Platão; a solução platónica consistiria em aceitar uma matriz tal que *« Justo será aquele que conforma e configura a sua existência de acordo com a Forma. »* Para Coelho Rosa, que rejeita esta justiça pensada como um substantivo concreto, a justiça pressupõe um horizonte de discursos e opiniões que têm de ser unificados de algum modo, não podendo no entanto encontrar-se numa abordagem em que prevaleçam interesses individuais ou colectivos. *« O encontro – desencontro da justiça individual e da justiça colectiva deduz-se do facto de ambas participarem- partilharem a Justiça em Si, de ambas serem uma realização limitada da única, verdadeira e boa justiça»* (2000c, p.52)

A justiça de que falamos aqui não é a justiça de cada um ou a justiça de todos, é o próprio referencial que justifica toda e qualquer posterior ideia de justiça.

É também ao que se refere Ricoeur quando utiliza o termo “justo”, “le Juste”, na sua reflexão sobre a justiça, um adjectivo que substantiva deliberadamente no ensejo de alargar o seu alcance.

Ao aceder à reflexão sobre a justiça através da indignação, pelo grito contra a injustiça, este filósofo reconhece, em situações da vida que constituíram motivos de indignação, “traços precoces” de sentimentos de justiça: «*..procurei seguidamente nas nossas recordações de infância um testemunho de ordem de alguma forma ontogénica, ligado ao nosso desejo precoce de justiça.*» refere ele, dando início ao seu percurso reflexivo. (1997, p.11)

Este sentimento, que todos teremos experienciado, leva-nos a afirmar que o nosso sentimento de justiça se enraíza em sentimentos pré- jurídicos, em pressupostos de bem e de mal e da sua ambivalência.

É então este desejo subjectivamente consciente que impõe que se enraíze a justiça na esfera ética e, sendo incompatível com o substantivo valor, que a encaremos como uma virtude: «*aquilo que completa excelentemente a natureza de um ser; e como uma disposição, uma finalidade; ... a vida boa para o homem enquanto homem*», nas palavras de Aristóteles.

É comum considerar-se a virtude como uma qualidade, mas ela não é inata, não nascemos virtuosos mas sim com a capacidade de adquirir a virtude, pelo treino, pela prática continuada de actos considerados bons. A virtude, assim adquirida, é em nós um estado permanente, sempre pronta a actualizar-se pelas nossas acções e tomando aspectos concretos, como é a justiça ou a amizade, entre outras.

A ligação entre justiça e ser humano é tanto maior quanto só ele a pode sentir ou manifestar: «*..entre todos os animais, o humano tem discurso... para manifestar o ajustado e o errado e, conseqüentemente, o justo e o injusto....É, com efeito, próprio aos humanos serem, diferentemente dos outros animais, os únicos a ter a sensação de bem e de mal, de justo e de injusto e de outros tais.*» (Aristóteles)¹⁸

Também a justiça não se presta a ser vivida privadamente, em termos de mera subjectividade pessoal; ela afirma-se como uma virtude pública, cívica, que diz respeito às relações com o outro: «*..o desígnio da felicidade não pára a sua trajectória na solidão*

¹⁸ «Les politiques» citado in Dicionário prático de Filosofia, Clément Elizabeth et al, p.32

- nem acrescento eu - na amizade, mas no meio da cidade...é no interesse que a aspiração a viver bem termina o seu curso. É como cidadãos que nos tornamos humanos. A aspiração a viver em instituições justas não significa outra coisa.» (Ricoeur, 1997, p.15)

O desejo de bem viver subjaz permanentemente à acção do homem, seja qual for a ideia que cada um tem acerca daquele e se, como aprofundaremos, a pessoa só é pessoa humana na comunidade humana, ninguém é justo sozinho.

Portanto a justiça implica acção, implica opções em situações concretas, não sendo um conceito vazio e vão; é uma construção, um percurso, que não é outro senão o do desenvolvimento de cada um, um e outro, justiça e desenvolvimento, impossíveis de definição absoluta.

Ricoeur liga também a nossa pré - compreensão ética, “a ideia quase imemorial de justiça”, à especificidade de cada tradição, de cada cultura, constituindo-se como um limite à universalização, pelo que «..mesmo os nossos “universais” de direito permanecem, assim, universais em contexto e só uma longa conversação entre culturas permitiria estabelecer as suas correspondências.» (in Abel, p.85)

Assim, podemos afirmar que a justiça tem um enraizamento numa tradição, num contexto, de onde não se podem eliminar os sujeitos nem a subjectividade, nem as suas convicções. O homem é um ser social e cada sociedade o marca no seu agir e no seu reagir e se reflecte na sua auto- compreensão.

Teremos que reconhecer que pensar a justiça, agir a justiça é tão inevitável e incontornável quanto ser si mesmo, quanto ater-se ao outro e aos outros. É uma questão de todos os humanos e de cada um, muito mais que uma questão ôntica, uma questão ontológica.

Como agir em educação? Como proceder na escola onde a multiculturalidade e etnicidade estão em evidência, onde os sentimentos de justiça de cada um e os pré conceitos de cada cultura em cada pessoa, estão presentes no mesmo contexto?

Consideramos a avaliação como uma das situações em que se encontra, de uma forma mais premente, a necessidade de conciliar ou procurar um sentido comum de justiça.

2- Quem é o sujeito da justiça: o conceito de pessoa.

Procurando nós uma compreensão de justiça associando-a à de desenvolvimento humano, parece-nos pertinente começar esta nossa reflexão, na qual entramos seguindo a abordagem de Paul Ricoeur, pelo primado da perspectiva ética em relação à perspectiva moral, colocando a questão:

Quem é o sujeito da justiça? Qual a compreensão que fazemos de ser humano que pensa, age e sofre a justiça?

Porque na educação se encontram a pessoa do educando e a pessoa do educador num projecto de construção pessoal e porque através da educação se tenta potenciar e fazer encontrar consigo mesma a pessoa, debruçamo-nos aqui sobre a sua complexidade.

Ricoeur desenvolve a sua problemática da justiça entre dois grandes pólos: a problemática do *eu*, em busca da sua identidade moral - Quem é o sujeito de direito?- e a problemática dos predicados que podem qualificar a vida humana – Como devo conduzir a minha vida?

É a análise que faz, numa linha aristotélica, que o leva a colocar a questão elementar: como desejo conduzir a minha vida? E, em segundo lugar, a questão : o que devo fazer?

Este filósofo quis constantemente ultrapassar a separação estanque entre uma filosofia pura, baseada na singularidade de um sujeito que não fala nem age, que não se envolve em nada na vida e na história e, por outro lado, as ciências da linguagem ou da história que se limitariam ao inventário de acções sem sujeito.

Reconhece que o sujeito humano não pode ter um conhecimento intuitivo acerca daquilo que ele mesmo é, sendo necessário recorrer ao estudo do seu agir para alcançar esse conhecimento.

Assim, o ser para ele é acto, é agir e é a vastidão e profundidade do agir que nos revela a dimensão ontológica do ser. Só o homem é capaz de agir intencionalmente, ou seja, de saber o que faz, como o faz e para que o faz. O sujeito da justiça surge desta ideia de capacidade e responsabilidade pelos seus actos. Ao acentuar a importância da vontade e da coerência entre a vontade e os actos, define um homem que, para além da percepção das coisas, pode sobretudo criar e forjar projectos, um homem que passa da utilização do mundo ao seu conhecimento e depois à sua transformação: o homem a quem reconhecemos a capacidade de potenciar e fazer da globalização uma oportunidade única.

Podemos aproximar este homem do sujeito pessoal de que fala Touraine: *«O Sujeito pessoal só pode formar-se desprendendo-se das comunidades demasiado concretas, demasiado holistas, que impõem uma identidade mais baseada em deveres que em direitos, mais na pertença que na liberdade....O sujeito não é uma «alma» presente no corpo ou no espírito dos indivíduos. É a procura, pelo próprio indivíduo, das condições que lhe permitem ser o actor da sua própria história»* (p.84)

Este sujeito pessoal só poderá realizar-se pela individuação, mas também pela ultrapassagem da mera condição de indivíduo, realizando-se como pessoa. Só pela liberdade e responsabilidade moral se poderá afirmar.

Mas o eu, o homem capaz, só constitui a sua identidade numa estrutura relacional de dimensão dialógica, contrariamente a uma estrutura monológica característica da filosofia reflexiva.

O outro das relações interpessoais é o tu, com quem mantemos uma relação de proximidade e em quem reconhecemos um outro eu, um semelhante, insubstituíveis os dois.

Uma vez mais muito próximo de Aristóteles e do seu tratado da amizade, Ricoeur introduz a ideia de reciprocidade e solicitude. O outro é aquele a quem amamos por aquilo que ele é em si mesmo e não em virtude de quaisquer benefícios que,

egoisticamente possamos usufruir e a quem desejamos que “permaneça o que é” na sua insubstituibilidade no nosso afecto e na nossa estima.

Mas esta relação dialógica eu / tu é ainda incompleta.

A um terceiro nível, é numa relação de distância em que o outro já não é o tu mas cada qual, relação mediatizada pela instituição, que a justiça se estabelece. A instituição é o termo neutro que instaura as regras e permite as liberdades das pessoas mutuamente.

«Sonhamos com um diálogo íntimo, imediato, modelo de todo o relacionamento humano. Mas esta relação dialogal não é possível senão sobre um fundamento institucional, sobre o fundo de uma ordem que assegura a tranquilidade e protege a intimidade do face a face.» O sujeito moral junta-se ao sujeito ético, unidos pelo conceito de instituição. (cf. Fernandes, p.314/ 317)

No que diz respeito à relação indivíduo / sociedade, Ricoeur recusa a célebre oposição em que um dos termos seria suposto preceder o outro. Prefere falar de um endividamento mútuo dos homens e refutar quer o excesso de importância atribuído ao indivíduo, quer à estrutura.

Distingue duas versões do liberalismo: segundo uma, ligada à tradição do contrato social, o indivíduo é já um sujeito de direito completo antes de entrar na relação contratual, limitando-se a esperar da sociedade a protecção dos seus direitos sem se comprometer na aceitação dos deveres ou empenhar-se no melhoramento dessa sociedade. Simultaneamente, a sua associação a outros indivíduos num corpo político pode ser revogável.

A sua posição é a de concordar com outra versão, segundo a qual a pertença do indivíduo a um corpo político é tão importante e inalienável para o desenvolvimento humano que não pode ser revogada.¹⁸

O cidadão nascido desta mediação institucional só pode desejar que todos gozem da mesma situação que se torna condição suficiente para a transição de homem capaz em cidadão real.

¹⁸ Esta sua posição vai ao encontro da ideia de cidadania, que atrás expusemos, baseando-nos em Coelho Rosa, segundo a qual a sua vivência social é indispensável à vida humana, sua constituinte até.

Mas para além desta faceta do homem como animal político, da importância que atribui à vida exterior, e para além do valor que dá à experiência em comum, o primado da vida interior, de relação privilegiada do homem consigo próprio continua a ser o primado defendido por Ricoeur.

Tentámos explicar uma trajectória que se iniciou no indivíduo que procura a felicidade, seja qual for a ideia que cada um de nós tem dela, que se completa pela relação com o outro, a quem, mercê da solicitude e reciprocidade, só posso desejar o mesmo que a mim e que só termina na «cidade», na vida em comunidade.

Referimos Rawls e o seu conceito de indivíduo e sociedade, traduzindo uma perspectiva muito diferente desta.

Se bem que o esquema contratual em que funda a sua teoria implique um sujeito aberto à intersubjectividade, a dimensão colectiva da pessoa não é plenamente reconhecida; este autor vê na sociedade um esquema de cooperação resultante da vontade associativa dos indivíduos, apenas um empreendimento de cooperação voluntária entre as pessoas. Para ele um só sujeito basta para formular os princípios da sua estrutura básica, já que todos os outros fazem uso de uma razão universal, definindo as suas preferências independentemente da pertença a uma sociedade. Ou melhor são sujeitos que não participam em fins partilhados por uma comunidade, mas que podem comportar-se livremente como consumidores de um mercado.

Concebe um sujeito que Sarsfield Cabral considera marcado por elevado grau de abstracção, afastado de condicionalismos históricos, culturais ou nacionais, tornando-se por isso apenas um sujeito parceiro, por oposição à relevância dos contextos na vida do homem: *«O homem é, decerto, aquele que, jamais coincidindo plenamente consigo próprio, transcende sempre a sua situação empírica, onde se encontra e os fins que a cada momento prossegue. A essência do homem consiste em estar para além de qualquer essência definida. Só que essa abertura se realiza, não no vazio, mas a partir de uma natureza, de uma cultura, de uma história, de uma situação concreta. Só um sujeito pode transcender a sua circunstância.»* (p.29)

Michel Renaud, à pergunta «Quem é o sujeito da justiça ?», responde analisando a origem da “vontade de justiça”, os “traços precoces” de que fala Ricoeur.

No sentido ético de justiça surge a vontade subjectiva da pessoa encarada na sua individualidade, a sua disposição para agir bem. No sentido do direito há um encontro de vontades, pessoais todas elas, que resultam num querer plural e objectivo. No sentido político, o sujeito da justiça é o próprio agir político em que o conjunto de cidadãos, de uma forma activa ou reactiva, inicia a procura de justiça, resultando num querer colectivo.

Para este autor, pensar o sujeito da justiça repercute-se no próprio conteúdo da justiça e revela uma totalidade complexa onde não se pode separar o sujeito individual, a pessoa jurídica e o cidadão. Estas dimensões não se podem desligar sob pena de afectar a nossa existência. *«Na falta de uma articulação adequada da justiça “ética”, da justiça “jurídica” e da justiça “política”, não descobriremos o modo de compreender as aporias contemporâneas da cidadania.»* (p.68)

Mas é num outro autor, Coelho Rosa, que encontramos de uma forma aprofundada o interesse pela compreensão do ser humano. Segundo ele, é necessário afastarmo-nos da tradição que define os humanos pela dualidade corpo /alma. O humano caracteriza-se pela compreensão que tem de si mesmo, uma compreensão ontologicamente constitutiva e por reconhecer a existência do *outro* em nós próprios. *«O outro nunca é um absoluto exterior e constitui-me tanto como o próprio eu.»* (2000b)

Mas os humanos são ainda, igualmente como condição de sua natureza, sociais, sendo esta pertença a um espaço público para realização das potencialidades humanas irrevogável. *«O modo próprio de os humanos serem é o da transição de si mesmos. Nunca são um dado objectivável, definível, determinável. Não têm identidade em sentido próprio, nunca são rigorosamente si mesmos, pois o outro e o mundo são-lhe ontologicamente constitutivos. Estão condenados a transitar de si para si, a transgredir-se, a transcender-se.»* (1998c, p.143)

É também este autor que estabelece uma intrínseca relação do conceito de “pessoa” com o de justiça que completam o nosso sentido nesta reflexão.

Na matriz grega, o homem é um membro de uma espécie e não propriamente um indivíduo e a sua marca específica é a capacidade de exprimir o bem e o mal e produzir diálogo. A justiça é tida como a maneira própria de cada coisa ser o que é, a sua harmonia, a sua destinação, algo que lhe corresponde de forma incontornável, permitindo a harmonia do universo e de tudo o que ele contém, uma concepção ontológica. Justo é o homem que age de acordo com a sua natureza, em harmonia consigo mesmo e com a vida.

Os Romanos “racionalizam” a ideia de justiça, dão-lhe a sua base jurídico – administrativa e identificam-na com a obediência a uma regra absolutizada. O estatuto de cidadão sobrepõe-se ao de homem.

É a matriz judaico cristã, nomeadamente através da sua componente de solidariedade, que tem em conta o “homem todo”, o homem- cidadão- indivíduo o que permite tentar construir um modelo que equilibre os direitos e deveres do indivíduo com as exigências da universalidade.

É através desta análise, feita por Coelho Rosa, de diferentes matrizes culturais, que entendemos como o conceito de “pessoa” surge da articulação dos conceitos de “homem”(todos iguais na espécie), “cidadão” (iguais perante a lei) e “indivíduo” (todos diferentes uns dos outros), relacionados igualmente com diferentes maneiras de conceber a justiça.

Pessoa é o conceito que transcende todos estes e os engloba e nos permite entender uma individualidade universal: «...é aquele indivíduo que é plenamente si mesmo na relação afirmativa de e com os outros que são tal qual ele mesmo. Por outras palavras, “pessoa” é aquele que é integralmente si mesmo se e na medida em que os outros forem integralmente si mesmos.» (1994b, p.73)

Pensar hoje a questão dos direitos humanos e cívicos e consequente conceito de justiça, não se pode separar desta “civilização de pessoas”

Apesar da “não definição”do homem, que já desenvolvemos neste trabalho, da sua concepção como desenvolvimento e projecção e apesar de não se poder atribuir à

espécie humana uma unidade essencial, o «querer que o *outro* seja quem é» torna-se um imperativo para sermos nós mesmos, uma unidade final na qual estamos implicados.

Desenvolvimento humano e justiça têm que ser a causalidade final para que caminhamos, na certeza de que têm de ser o desenvolvimento e justiça de todos e com todos. «...a justiça é essa realização do ser humano como desenvolvimento. Uma e outro só são verdadeiramente justiça e desenvolvimento se forem de todos e em razão de um fim proposto, e não apenas de alguns e em consequência de heranças aceites.» (1998, p.8)

Da análise que fizemos sobre o sujeito da justiça, através de autores que tomamos como referência, retemos os seguintes aspectos:

O carácter precário da existência humana que a torna numa aventura nunca definitivamente encerrada

A triplicidade constitutiva do homem: a importância da vida interior e da reflexividade: o *outro* meu semelhante, insubstituível e na sua individualidade; a dimensão colectiva como condição irrevogável para o desenvolvimento humano e a única que pode dar resposta ao pluralismo que vivemos.

A intrínseca relação entre natureza humana e conceito de justiça e a inviabilidade de uma concepção de justiça sem uma ideia determinada sobre a pessoa e a sua dignidade.

A afirmação da pessoa faz-se pelo seu agir, pela capacidade de nos adaptarmos a uma realidade, através das escolhas que fazemos e pela marca de transformação que deixamos nessa realidade. Teremos a noção de tal facto e de tal responsabilidade?

Cabe à escola e aos professores deixar espaço para que esta afirmação se produza, permitir que os alunos se tornem pessoas integradas e participativas e não apenas adaptadas em conformidade com uma realidade que não lhes permita ser como são.

O que a escola tem de mais importante são os alunos, verdadeiros sujeitos de direito, seres completos.

Será que o sistema educativo tem como referencial esta realidade e os reconhece e respeita enquanto alunos/ pessoas?

3 - A intencionalidade ética da justiça. Será possível uma justiça puramente processual?

Não é possível, em nossa opinião, pensar a existência humana sem dimensão ética¹⁹ porque não podemos viver sem referências sobre o modo como devemos viver, sob pena de permitir que a dignidade humana corra sérios riscos ao ceder lugar à utilidade social ou deixar que a razão perca em relação aos impulsos de momento.

Igualmente, em educação, a neutralidade que é exigida a educadores, por uma mentalidade positivista, é aparente e, em si, impossível. Ninguém é neutro; cada um vê o mundo a partir do seu ponto de vista e cada um interpreta a partir da sua história. O educador sempre manifestará, consciente ou inconscientemente, a sua história. Portanto, toda a educação, como percurso e partilha que é, tem um carácter ético.

É comum aceitar-se que as nossas acções dependem da nossa vontade, partindo do bom, o que é bom fazer-se, ou do obrigatório, o que tem de fazer-se por dever. O primeiro termo corresponde à orientação teleológica e ética e o segundo é deontológico e moral.

A primeira perspectiva tem o primado na reflexão de Ricoeur sobre a justiça. *«A justiça, segundo esta leitura, faz parte integrante do desejo de viver bem e o justo enuncia-se num modo opcional, antes de se enunciar num modo imperativo»* (Ricoeur in Abel, p.52)

Ao atribuir ao homem o desejo de vida boa, numa linha aristotélica, *« aquilo para o qual..tendem todas as acções humanas e que é constituído para cada um por aquela*

¹⁹ «Proponho...reservar o termo ética para todo o questionamento que precede uma ideia de lei moral e designar por moral tudo o que, na ordem do bem e do mal, se refere a leis, normas, imperativos» (Ricoeur in Enc. Universallis- Symposium, 1985, p.42)

nebulosa de ideais e de sonhos, de cuja efectivação depende que uma vida possa ser considerada mais ou menos realizada.», tal desejo constitui-se como o seu fim, o seu universo teleológico e é nesta aspiração que Ricoeur integra a intenção de justiça.

De acordo com a definição de sujeito da justiça, esta aspiração do homem compõe-se de três partes distintas: o desejo de vida boa, com e para os outros, em instituições justas, partes igualmente importantes e que se completam mutuamente.

Deste modo, Ricoeur, na sua abordagem ética desenvolve três pólos: o *eu*, a liberdade individual, em primeira pessoa, o *tu*, a liberdade de outro, em segunda pessoa e a *instituição*, a justiça para todos, capaz de garantir as liberdades individuais.

O *eu*, que reflecte sobre as suas acções e práticas, tem um projecto pessoal que se subordina ao ideal “vida boa”, algo que se deseja como ser humano, algo orientador das suas acções, de modo intencional, de forma livre e responsável. É reflectindo e apreciando como boas as acções por nós levadas a efeito que surgirá a estima de si, pela nossa capacidade de agir no mundo. É o momento reflexivo do desejo de vida boa.

É necessário que o sujeito se situe num contínuo processo de interpretação de si mesmo e da sua acção, de forma a conseguir a adequação das suas escolhas preferenciais ao seu ideal e vida.

A solicitude, a necessidade que faz com que o si próprio se compreenda como um outro entre outros e tenda a procurar a igualdade na desigualdade, é um desdobramento da primeira componente. «...a solicitude cria entre as pessoas uma semelhança que leva a diminuir todas as formas de desigualdade, semelhança essa que resulta da permuta realizada entre a estima de si e a solicitude pelo outro e pela compreensão de que eu não posso estimar-me sem estimar os outros como a mim mesmo...» (Fernandes, p.317)

Esta reciprocidade, este reconhecimento do projecto ético do outro, significa que ambos queremos o mesmo e devemos preservar os direitos do outro, através da estima de si e da solicitude. Cada um é liberdade para si mesmo e tem de responsabilizar-se pela liberdade do outro, a fim de tornar a sua possível. Só deste modo ambas as liberdades serão efectivas e se constitui garantia dos direitos humanos.

É esta forma de pensar e sentir que não nos pode deixar cair no erro de conceber o homem sob a categoria de sujeito, passível de direitos estritamente individuais.

Em contexto escolar, a reciprocidade passa pelo reconhecimento do papel e do estatuto de cada um. Professor e aluno reconhecem-se nas suas funções, na sua acção e iniciativa, cumprindo expectativas um em relação ao outro. Quando tal não acontece podem surgir situações de conflitualidade.

A terceira componente, “em instituições justas” merece-nos um maior interesse ao vermos a escola como uma instituição do viver-em-conjunto, como teremos oportunidade de desenvolver. O viver bem não se limita às relações interpessoais mas estende-se também à vida das instituições.

«A instituição será como que um sistema de partilha de direitos e deveres, de vantagens e de cargos, ...dando a cada um segundo a sua contribuição e os seus méritos. É este carácter distributivo que coloca o problema da justiça e é através das instituições que a perspectiva ética se estende para além das relações face a face, do eu e do tu, da amizade e atinge cada um daqueles que nestas relações eram deixados de fora como terceiros. A justiça consiste aqui em dar a cada um, nem de mais nem de menos, mas a parte que lhe pertence.» (Fernandes, p.317)

Ao considerarmos a instituição como um sistema de distribuição, em que há igualdade na distribuição e na partilha, ultrapassamos as concepções que privilegiam ou a sociedade, ou o indivíduo, para destacar a organização social. A instituição acrescenta à liberdade do eu e à reciprocidade do eu/ tu, a justiça para todos, numa vida em sociedade.

Em relação à escola /instituição, questionamo-nos sobre qual a ideia de igualdade subjacente que pode tornar possível um procedimento justo e a cada um a efectivação do seu projecto ético; os entraves serão a concepção da educação e do saber como mais um bem de mercado a distribuir, que no nosso entender é a que ainda vigora.

Mas o que consideramos mais importante realçar é que, tal como o bem, a vida boa é tomada em sentidos diferentes por cada um.

Ricoeur fala de “planos de vida”, referindo-se ao homem todo e não a práticas fragmentadoras, como formas diversas de organizar a vida afectiva, profissional ou política, variando de sujeito para sujeito. E igualmente variam ou tomam determinadas orientações conforme as circunstâncias adversas ou favoráveis a que cada um está submetido. «...a ausência de consenso sobre o que constitui verdadeira e absolutamente o Bem, faz com que a significação ligada ao predicado “bom” se revista de incerteza» (Ricoeur, in Abel, p.50)

O que está aqui em questão é a identidade de cada um, através das suas contingências.

É graças a esta individualidade, “à irredutível pluralidade das interpretações e dos relatos”, facto que só pode acontecer no campo da ética, que se torna impossível aceitar o totalitarismo: «...toda a forma de sociedade que torna os humanos supérfluos: as suas acções e os seus sofrimentos não significam nada. É todo o sistema que tem a ambição de definir totalmente a natureza humana ou de a modificar à descrição....» (Abel, p.64)

Para melhor explicitar a sua teoria de que « o sentido da justiça está organicamente ligado à aspiração a uma vida boa», Ricoeur desenvolve uma argumentação em torno da «Teoria da Justiça»²⁰, desenvolvida ao nível deontológico e liberta de qualquer referência ao bem e acaba por encontrar na própria teoria de Rawls argumentação indirecta a favor de uma fundamentação ética do conceito de justiça.

Rawls apresenta uma teoria deontológica, isto é, uma teoria do dever, em que o ser justo já não é considerado como bem, mas se identifica com o ser legal: a justiça precede o bem.

²⁰ A «Teoria da justiça» de John Rawls, escrita em 1971, é ainda hoje um marco e uma referência nesta temática e é a ela que nos referimos em alguns pontos. Posteriores trabalhos deste autor, como «O Liberalismo Político», 1993, revelam já algumas alterações no seu percurso de pensamento sobre a justiça e pareceu-nos correcto referir tal facto. Nomeadamente, Rawls admite que a sua teoria não pode ser universal, antes se trata de uma tese válida para as características específicas das sociedades democráticas e liberais e reformula o seu princípio da liberdade que na «Teoria da Justiça» era intocável, submetendo-o a compromissos.

Ao estabelecer a base da sua teoria contratualista²¹, Rawls refere que os parceiros que devem decidir o contrato manifestam «convicções bem ponderadas» de justiça nas opções que fazem, nomeadamente quando reflectem sobre o ponto de vista do mais desfavorecido. São argumentos morais os que levam a decidir que em toda a partilha desigual é a sorte do menos favorecido que deve ser tomada em conta na equidade da partilha, assim como o não aceitar que a liberdade de alguns possa ser justificada pela obtenção por parte de outros de um bem maior. Há aqui uma convicção no primado da justiça de natureza intuitiva.

É o que Rawls chama de “equilíbrio reflectido” e no qual Ricoeur não pode deixar de ver uma pré compreensão de justiça e de injustiça, uma prévia interpretação comum do que é justo ou injusto, portanto uma ambivalência da teoria rawlsiana que, por um lado, admite pressupostos éticos e, por outro, tenta libertar a definição processual de justiça de qualquer ligação ao bem: *«Esta pretende ganhar em dois tabuleiros, satisfazendo, por um lado, o princípio do equilíbrio reflectido, por outro, construindo um argumento autónomo introduzido pelo curso hipotético da reflexão»* (1997, p.83)

Este facto leva-o a responder negativamente à questão: Será possível uma justiça puramente processual, como valor supremo, que preceda o bem?; onde o Estado seja neutral quanto aos valores substantivos, ficando estes dependendo do livre arbítrio e competência da opção de cada um?; onde a liberdade de alguns pode ser sacrificada ao bem e à liberdade de um grupo mais numeroso? Onde as pessoas não são tidas como distintas e singulares?

Na opinião de Sarsfield Cabral, a via contratual defendida por Rawls, embora tente ultrapassar o utilitarismo, também não consegue uma concepção partilhada de justiça numa sociedade plural: *«Uma justiça puramente instrumental e processual, desligada de qualquer referência ainda que indirecta ou implícita a uma concepção de bem, não passa de uma quimera»* (p.25)

²¹ As teorias contratualistas assentam numa noção universalista de justiça, o que não lhes permite contemplar a pluralidade e a diversidade e também seguem um paradigma distributivo de bem, com as limitações que lhe reconhecemos.

Segundo este autor é inegável a existência de um fundo comum de valores partilhados necessários à subsistência de qualquer sociedade.

Mas a intenção de Ricoeur não é isolar o predicado “bom” do predicado “obrigatório”, eliminar um ou outro, é antes encontrar uma passagem entre ética e moral, perspectivas até aí consideradas antagónicas. É importante não optar por uma ou outra perspectiva, nem excluir nenhuma, uma vez que o justo toma diferentes significados enquanto bom ou legal.

São razões que se prendem com a reivindicação de universalidade da justiça que fazem com que esta se divida entre a referência ao bem e o recurso ao obrigatório, ao dever, numa perspectiva Kantiana, normalmente sob a figura do proibido.

A capacidade de agir do homem implica também a capacidade de exercer poder sobre outros e de lhe causar danos. O que anteriormente referimos sobre a tomada de consciência do injusto antes do justo tem aqui a sua justificação: *«Com que nos indignamos nós ...senão com o dano que os humanos infligem uns aos outros aquando do poder-sobre que uma vontade exerce sobre outra vontade?»* (p.16)

Ricoeur considera que o mal na realidade humana surge através da falibilidade do homem, da sua fragilidade constitucional. É este facto, a capacidade de exercer danos, que impõe a necessidade de a ética passar pela obrigação normativa da regra que exerce constrangimentos sobre a vontade, sendo que a regra aqui não é a regra jurídica, é o princípio da reciprocidade que esclarece os contextos mais vastos que escapam aos processos jurídicos.

No plano teleológico a ideia das pessoas como fim em si mesmas exige que se tome em conta a pluralidade. A exigência de universalidade introduz a ideia de humanidade que é um termo singular e actua como mediador entre a diversidade das pessoas.

A justificação de Ricoeur da necessidade de reflexão ética e das normas morais, numa tentativa de conciliação do universal com o particular, não se conclui sem destacar a importância dos contextos.

Se descrevermos os sentimentos de justiça como sempre afectados pelo contexto, poderá concluir-se daí que serão contingentes e que não será frutífero procurar o seu sentido; mas este filósofo reflecte que, pelo contrário, qualquer sentimento de justiça, quando é intensamente sentido, tem um fundamento num sistema de razões sólidas.

Se é óbvio que existe uma variabilidade social e cultural dos sentimentos, também não é possível negar a universalidade de determinadas exigências.

Em determinadas situações poderá haver indivíduos que considerem, com boas razões, que determinado estado de coisas é justo e outros indivíduos que considerem que é injusto, sem que seja possível demonstrar que as razões de uns são superiores ou melhor fundadas que as de outros.

É por existir esta incerteza que algumas questões relativas à justiça social só se poderão resolver pelo debate regulado: *«Só um longo diálogo pode fazer chegar ao equilíbrio reflectido entre universalidade e historicidade De qualquer forma, o compromisso permanecerá sempre o resultado precário de uma prática, com os seus actores únicos, num aqui e agora singular»* (Ricoeur, 1997, p.113)

4 – A sabedoria prática: ser equitativo

Já vimos que a intenção ética da justiça tem de ser preservada pela normatividade da moral, da regra, tendo concluído que nenhuma destas abordagens é capaz de persistir sòzinha e que uma remete mesmo para a outra.

Abordámos, portanto, o enraizamento da justiça no bem, a procura de universalidade através das regras e esta fase da sabedoria prática corresponde à praticabilidade da justiça, sem a qual o sentido de justiça não acederia à plenitude.

A sabedoria que Ricoeur propõe é uma articulação entre a teleologia, aquilo que segundo as nossas convicções bem pesadas julgamos ser o bem e a deontologia, o que segundo os nossos princípios racionais julgamos ser o dever fazer.

Mas nem sempre isso acontece de forma pacífica devido à complexidade dos casos, à irreducibilidade de princípios ou posições. Para a superação das situações conflituais é então necessário recorrer à sabedoria prática e ao juízo moral em situação, o que significa um retorno à interrogação ética anterior a qualquer normatividade moral. Este retorno não consiste numa negação da moral nem numa síntese das duas abordagens: a sabedoria prática é uma “tensão viva” uma “tensão produtiva” surgida de conflitos.

É pela sabedoria prática que se prova não existir um dilema insolúvel entre universalismo e contextualismo.

Perante cada caso concreto, devemos fazer uso do nosso raciocínio moral e colocar a questão: perante este conflito como devo agir afastando-me o menos possível da regra?

Nesta interrogação entram as nossas convicções e interesses individuais, mas inseridos numa prática mais vasta: de grupo, de sociedade e até da civilização a que pertencemos.

Assim, a sabedoria prática consiste em inventar as condutas que melhor satisfazem a exceção que exige a solicitude, sabendo que a referência é uma ideia universal de humanidade, decidindo pelo conceito de pessoa na sua realidade particular.

Quando há, em presença, uma multiplicidade de intenções e de regras, quando se confrontam linguagens e versões heterogêneas, *«A sabedoria de juízo consiste em elaborar compromissos frágeis, onde se trata menos de decidir entre o branco e o preto, do que entre o cinzento e o cinzento ou, caso altamente trágico, entre o mal e o pior.»* (Ricoeur, in Abel p.99)

Resolver os conflitos exige então uma “linguagem específica” que consiste numa interpretação que em cada instante é uma “reconstrução singularizada”, o juízo moral em situação.

Para se chegar a ele propõe Ricoeur uma discussão aberta entre argumentos e convicções; recusa o dilema entre lei e consciência e defende uma dialética entre elas, um compromisso que não se traduz numa justaposição de pontos de vista, mas sim na

obrigação de sacrificar posições exclusivas para chegar a um mundo possível onde possam coabitar argumentações diferentes.

Embora se possa dizer que os conflitos morais são problemas de consciência de cada um, o juízo moral em situação não pode ser arbitrário.

Como esse juízo deve ser o melhor, naquela situação e naquele caso, é necessário chegar a um consenso baseado num debate plural entre pessoas concorrendo com diferentes argumentos e condições relevantes para a discussão. *«É isto, exactamente, o que se passa com o juízo moral em situação: onde o que tem de decidir ou de legislar correrá menos riscos na medida em que tomar o conselho de homens e de mulheres de notável competência e de prudência. A convicção que confirma a decisão beneficia assim só do carácter plural do debate. O homem prudente não é forçosamente um homem só»* (Ricoeur, in Fernandes, p.337)

Este homem prudente, que exerce a prudência, saído do pensamento de Aristóteles, é um homem que não é isolado, que participa, interpreta e pondera.

Esta situação e este homem é o que analisamos mais aprofundadamente quando nos referimos à avaliação e ao professor /avaliador.

Uma das contribuições essenciais do pensamento de Ricoeur é a imaginação no juízo, sendo que *«...a imaginação convida a colocarmo-nos no lugar de qualquer outro próximo ou distante»* e serve de intermediário entre uma situação concreta e uma composição de regras que lhe são ajustadas. (p.102)

É preciso lembrarmo-nos de que o juízo não é apenas uma operação intelectual mas também um juízo de pessoas, e a imaginação é necessária para completar a lei e ir até à singularidade das pessoas e das situações, no sentido que lhe dá Aristóteles:

«O que é equitativo, sendo justo, não é justo segundo a lei, mas uma correcção da justiça legal. A razão é que a lei é sempre geral, e que há casos específicos aos quais não é possível aplicar com toda a certeza um enunciado geral... Vê-se assim claramente o que é equitativo, que ser equitativo é ser justo e que é superior a um certo tipo de justiça.» (Aristóteles, Ética a Nicómaco, in Ricoeur, p.7)

A insistência de Ricoeur na sabedoria prática é devedora do pensamento aristotélico, como se vê. Num e noutro filósofo há a necessidade de corrigir a lei e ver na justiça equitativa algo que se superioriza à bondade. Além da importância da equidade, o apelo à experiência comum e a necessidade de evitar os extremos são convicções que ambos partilham.

As zonas e aspectos conflituais em que deve actuar a sabedoria prática são vários.

Em contexto escolar a avaliação é um exemplo muito concreto, onde temos, de um lado, o respeito devido às pessoas singulares e, de outro, o respeito devido à norma universal.

Em cada situação concreta em que há que decidir pela aplicação da regra universal tem que se reconhecer a alteridade e dignidade de cada uma das pessoas humanas, mesmo sabendo que a referência é sempre a regra. *«E como as regras são feitas para as pessoas e não o contrário, a sabedoria prática faz prevalecer o respeito devido às pessoas sobre o respeito devido às regras, em nome da solicitude que se dirige às pessoas enquanto singularidades insubstituíveis»*. (Ricoeur, in Fernandes, p.336)

A conflitualidade das regras é o eco da pluralidade das intenções; reflecte «conflitos interiores à autonomia dos sujeitos», nas palavras de Ricoeur.

Serão as pessoas na escola verdadeiramente reconhecidas na sua singularidade insubstituível ou tidas como parte de uma humanidade abstracta?

Terão as pessoas mais respeito ou o respeito dirige-se mais às regras, à lei, do que às próprias pessoas?

Este nível de conflitualidade é o que abordaremos mais aprofundadamente quando desenvolvermos a decisão em avaliação.

4.1- A igualdade complexa

Um outro aspecto ou zona conflitual requerendo a sabedoria prática é o que se prende com o confronto entre o universal e o contextual, entre a regra de universalização e os valores existentes nos contextos históricos e culturais em que as pessoas fazem as suas avaliações e decidem.

Parece inquestionável que a ideia de bens sociais tem um significado heterogéneo e presta-se a diferentes avaliações, conforme o meio histórico e cultural em que está inserido quem os avalia. Surge, desde logo, aqui, um conflito entre limitações contextualistas da regra e pretensões à universalidade.

O nosso interesse principal é reflectir sobre a classificação dos bens a distribuir, ou seja, não nos debruçamos tanto nesta análise sobre o processo de distribuição mas sobre as “coisas” a partilhar²².

É esta ideia de diversidade de bens a partilhar que leva Ricoeur a reflectir sobre a ideia unitária de justiça em oposição ao seu desmembramento em diferentes esferas.

Ele faz referência à obra de M. Walzer, «Esferas da justiça», em que aquele defende a pluralidade de instâncias da justiça, tendo em conta a diversidade dos bens, uma ideia de igualdade complexa.

A lista de bens sociais a distribuir, apresentada por este autor, é imensa: nacionalidade, protecção social, segurança, empregos, educação, cidadania, até à esfera da intimidade.

Sobre a educação, sendo que a transmissão do saber depende do simbolismo social, colocam-se as seguintes questões: quem ensina a quem? Sob o controlo de que instâncias?

Esta listagem empírica apresenta o interesse de diferenciar os bens e os contextos em que se inscrevem, em alternativa a uma lógica que tudo reduziria a um único mercado. Tal afirmação de pluralidade leva a reconhecer que não há um único tipo de bem e uma única forma de justiça correspondente ao bem privilegiado em cada caso. «A

²² Alguns autores, nomeadamente Rawls, não fazem uma diferenciação qualitativa dos bens sociais, a sua preocupação é para com o procedimento de distribuição, seja qual for a diversidade dos bens. A liberdade tem, no entanto, para este autor carácter prioritário como bem. Mas, desde logo, também este valor não pode ser encarado como absoluto e por vezes várias liberdades podem entrar em conflito. Rawls acaba por reconhecer, nos seus trabalhos mais recentes, que os “bens primários” são culturalmente determinados em função da concepção de bem prevalecente nas sociedades desenvolvidas do ocidente.

tomada em linha de conta desta real diversidade dos bens, apoiada na das estimativas e avaliações que determinam as coisas a dividir como bens, acaba num autêntico desmembramento da ideia unitária de justiça em benefício da ideia de “esferas de justiça”» (Ricoeur, in Mongin, p.93)

O que Michael Walzer nos faz considerar é que qualquer explicação de justiça distributiva só pode ser entendida como uma explicação local, uma vez que os bens sociais só adquirem o seu significado vinculados a uma comunidade concreta. Propõe-nos uma teoria pluralista de justiça, como sendo aquela que admite a liberdade de distribuição dos diferentes bens sociais conforme o significado do bem em causa, não havendo por isso sentido pré - determinados ou ideais. Recusa a hipótese de uma deliberação que se desenvolve segundo uma escolha racional e fora de qualquer contexto, como propõe Rawls e insiste no elo substancial e cultural da justiça, não podendo esta ser abstractamente extraída da comunidade histórica que lhe dá forma.

O que pode acontecer, em nosso entender, com este desmembrar da ideia unitária de justiça, será colocarem-se problemas de natureza sócio-política e também ética, pois podemos questionar-nos sobre o modo como cada uma das esferas define igualdade, como se relacionam entre si e quem as regula, supondo-se assim grandes controvérsias.

Além disso, pode não parecer muito lógico definir diferentes esferas de poder quando a democracia se define mais pela solidez dos seus elos de ligação entre a sociedade civil e o Estado do que pela separação entre eles.

Chantal Mouffe não considera estes inconvenientes e concorda com esta solução de distinguir diversas esferas de justiça, com os respectivos princípios distributivos. É uma hipótese que, na sua opinião, surge como oposta a uma igualdade simples, a qual exige uma contínua intervenção do Estado a fim de evitar formas de dominação, considerando a igualdade complexa *«...a mais adequada à defesa de um ideal igualitário e mais sensível às lutas políticas actuais»*, oferecendo o enquadramento pluralista necessário à contemporaneidade. (p.77)

Nesta proposta, o poder político parece constituir, ao mesmo tempo, uma esfera de justiça entre outras e o involúcro de todas as esferas. Ricoeur chama a atenção para este paradoxo e considera que foi subestimada a sua importância, não sendo «a cidade cívica» uma cidade como as outras e prevê uma situação complexa e difícil de gerir.

Na linha de Hannah Arendt, defende que o poder procede da conjugação de vontades e de nenhuma instância superior, questionando se a cidadania será um bem a partilhar como os outros; defende também a necessidade permanente de uma justa delimitação das esferas, porque a fronteira entre o privado e o público não é estabelecida de uma vez por todas, mas sim construída e em constante mutação.

A cidadania é vista por este autor como inerente à vida do homem, não como algo que se pode distribuir.

Daí a importância que reconhece ao debate político²³, para que o poder seja a arbitragem que promova a igualdade e impossibilite uma concorrência desenfreada entre as esferas da justiça, estabelecendo prioridades; para que preserve o respeito pela liberdade individual e colectiva ao mesmo tempo que define domínios concretos de aplicação de justiça.

A esta listagem onde surgem contemplados inúmeros bens da vida humana adequa-se a expressão utilizada por Coelho Rosa de “materialismo ou império da quantidade” que pode induzir no erro para que o mesmo autor nos alerta de «...*aplicar a todos os domínios da vida humana o princípio de escassez e da raridade. Ao fazê-lo uniformiza o conceito de “bem” segundo a concepção mercantilista de bens*».

O saber e a liberdade merecem especial reflexão como constitutivos do homem em desenvolvimento de si, não podendo ser considerados como «*uma certa massa quantitativamente determinável*» de que uns conseguiriam mais e outros menos através de competição, com consequências terríveis.

«*Se alguma coisa a contemporaneidade revela de modo irrefutável é que, ... o saber e a liberdade não são “bens” escassos nem raros.*» (Coelho Rosa, 1997.p.13)

²³ John Rawls tem um entendimento diferente de debate: defende o projecto de um consenso unânime, mas ao debate, tal como ele o concebe, foram subtraídos temas considerados controversos, aqueles susceptíveis de criar divisões na sociedade, remetendo-os para a esfera privada. É o que poderemos classificar de abstencionismo ético.

Reafirmamos a recusa em ver na educação um bem a distribuir, ela é um direito e um dever, um bem social ao alcance de todos e não um bem privado

Até que ponto a administração pública e os agentes educativos têm esta visão da educação ?

Parece-nos realmente importante evidenciar de entre os bens quais os que o poder político não tem o direito de controlar, ou seja, desenhar muito claramente os contornos da esfera do poder.

Como introduzir a exigência democrática de debate e a liberdade de opinião numa escola onde o poder de hierarquia é muito forte e onde domina a autoridade?

Onde os alunos são excluídos da sua própria avaliação e os professores trabalham individualmente sem procurar o debate e o consenso nas suas decisões?

5- Viver com os outros em instituições justas.

A felicidade, a intenção de viver bem, não é um assunto privado.

Já vimos que Ricoeur se inscreve numa tradição filosófica que vê no espaço cívico o local possível de felicidade. É na instituição²⁴ que se vivem as relações interpessoais caracterizadas pela exigência de igualdade que se junta à liberdade e à reciprocidade. «*A instituição, como ponto de aplicação da justiça e a igualdade como conteúdo ético do sentido de justiça*» (Ricoeur, 1997, p.51)

Salientamos a importância das instituições na forma como estruturam e organizam a vida comunitária. Grande parte das nossas práticas insere-se em domínios de interação institucional, não personalizada, supondo direitos e deveres conhecidos e respeitados pelos diferentes intervenientes e por isso sabemos com o que podemos contar quando nos dirigimos às instituições. Esperamos que aí desempenhem com eficácia e rigor a sua

²⁴ Instituição é tomada aqui no seu sentido sociológico, como uma forma particular de organização das grandes funções numa dada sociedade, como a administração, segurança social ou a escola.

função e os seus papéis institucionais no cumprimento do estatuto social que a sociedade lhes reconhece.

Coelho Rosa fala sobre as instituições na sequência de uma reflexão sobre os modos da nossa existência como pessoa e como cidadãos.

Devemos esperar delas a resolução de necessidades comuns, ficando cada um com a responsabilidade do que lhe é particular e próprio, mas «...as próprias pessoas parecem, muitas vezes, não pretender mais do que ser substituídas pelas instituições» numa atitude de desresponsabilização para consigo próprios e os outros. Uma instituição deve ser uma resposta a um conjunto de fins comuns das pessoas e quando já não servem as necessidades das pessoas e «... persistem no seu funcionamento tradicional, é óbvio que, de duas, uma: ou se tornam inúteis; ou se tornam prejudiciais.» (1997, p.18)

Esta reflexão, que se pode aplicar às instituições educacionais, vem lembrar-nos que é imperioso que aquelas não se tornem em lugares rotineiros e conservadores, antes devem adequar-se às pessoas e à sociedade e estas, como é sabido, estão em constante evolução e movimento. A instituição educacional precisa de bases de funcionamento mas necessita igualmente de evoluir para satisfazer as necessidades concretas das pessoas que são a sua razão de existir.

Cada instituição tem a sua finalidade própria, susceptível de ser conhecida social e publicamente e uma outra vivência interna, onde cada um deve cumprir com competência e rectidão a parte que lhe compete. As pessoas sentem-se ligadas às instituições pela existência de valores partilhados e esperam dela uma acção justa ao serviço da comunidade.

A justiça consiste a este nível em organizar as relações sociais e interpessoais à volta da finalidade da instituição.

A ideia de igualdade capaz de tornar possível o viver em conjunto em instituições justas, uma ideia de igualdade que seja suporte de uma distribuição justa e garantida estabilidade e coesão, não será a igualdade aritmética, como já previra Aristóteles, expressa pela fórmula, “a cada um parte igual”, o que só uma sociedade repressiva

poderia impor, em detrimento de todos; mas também a igualdade proporcional, em que cada um teria conforme as suas contribuições e o seu merecimento, levanta muitas dificuldades de aceitação. A proporcionalidade não permite lidar com as diferenças devidas à posição social e à natureza própria de cada um.

Ricoeur concorda com a ideia de Rawls de que o contrato é a única forma de conceber ideias de um bem comum nas instituições, apontando no entanto várias insuficiências à situação por ele idealizada.

A “posição original” , ponto de partida para a teoria processual de Rawls, é uma situação hipotética em que todos os membros da sociedade desconheceriam até as suas próprias ideias de bem e propensões, estariam sob o “véu da ignorância”, situação que permitiria assim que ninguém fosse beneficiado ou prejudicado na definição dos princípios de justiça; colocados todos sob os mesmos condicionalismos, o acordo resultaria equitativo.

Pelo acompanhamento do pensamento de Ricoeur, concluímos que o contrato idealizado por Rawls para definir o bem comum não resolve os problemas, mesmo existindo condições de democracia e desenvolvimento, porque as desigualdades à partida são muito grandes. Na realidade, a “posição original” em que os contratantes decidem não anula as desigualdades reais existentes, apenas anula as condições de desigualdade na escolha e na aplicação processual dos princípios de justiça.

É portanto uma situação hipotética e a - histórica, uma vez que as nossas sociedades complexas têm contextos muito distintos e diferenciadores que não se coadunam com este processo de escolha. Além disso, esta forma de fixar os princípios de justiça, não valoriza o diálogo nem a comunicação.

O contrato proposto por Ricoeur não aceita a eliminação do pluralismo de pontos de vista, não anula os diferentes interesses e sensibilidades, nem as intenções dos contratantes; a este nível das instituições ele deve ser autonomizado para estabelecer a igualdade entre as pessoas, incorporando a vertente teleológica e com a certeza que o justo só se constrói numa situação de deliberação a que todos tenham igual acesso.

Alcançar a justiça e a igualdade no respeito da liberdade só será possível, portanto, pela via do acordo, pelo estabelecimento de um contrato social.

A aplicação da justiça terá de basear-se nos princípios da equidade mas incorporando as convicções dos sujeitos particulares, não de um sujeito universal como pretende Rawls, e o senso comum, aquilo que é comumente aceite como justo. Só deste modo se poderá chegar a um consenso.

Este contrato proposto por Ricoeur, se bem que signifique um avanço em relação às teses contratualistas, não nos parece, no entanto, adequado à contemporaneidade, a este tempo em que a espécie humana não se pode ter como um dado mas sim como algo a construir e todos os aspectos da vida estão em confronto. Uma solução para a justiça, com recurso a um «...qualquer “contrato social” baseado no leque de convicções e costumes próprios de determinada comunidade (nacional, religiosa, civilizacional) não nos é de qualquer ajuda quando a realização humana se planetarizou», como nos lembra Coelho Rosa. (1998b, p.4)

Reconhecemos a grande especificidade da escola como instituição. Tal como as outras instituições de organização social, distribui direitos e deveres, partilha bens e serviços num pressuposto de cooperação intra e inter institucional. Supõe a existência de um conjunto de valores, referências e regras que lhe conferem a capacidade de distribuir os bens supostos nos seus princípios, finalidades e objectivos da escola. Ao fazer parte de um todo social, depende de outras instituições com quem coopera e tal facto torna-a susceptível de avaliação, o que é muito importante.

Temos de distinguir a justiça formal, aquela ideia que aparece consagrada, quer na Constituição, quer na Lei de Bases, e a justiça substantiva, a que efectivamente se traduz em procedimentos práticos, traduzindo, ou não, a justiça formal.

Como deve proceder a escola que se pretende uma instituição justa?

Os princípios e regras gerais do sistema educativo devem ser conhecidos, reconhecidos e aplicados ao particular. É aqui que resultam situações conflituais, essencialmente por não resultarem essas regras de um acordo, na sequência de um debate.

Como chegar a um consenso?

O espaço educativo configura-se como «...um estaleiro propício à fermentação do espírito de justiça e às práticas concretas de justiça social» sendo este o contributo indispensável que é pedido às escolas, «...numa contemporaneidade escassa em equidade, bastante mais mobilizada por critérios de eficiência e de competição...» devendo a escola lutar para se libertar de um carácter predominantemente utilitário, numa análise de Roberto Carneiro. (p.179)

Irá a escola neste caminho? Será que tal se verifica ou estará esta dominada pelo imobilismo e desadequada às necessidades das pessoas, dominada por conjunturas socio-políticas, facto para o que alertavam as palavras de Coelho Rosa?

São questões que colocamos a uma instituição que, não tendo um fim único e permanente, porque deve acompanhar e adequar-se às modificações que vão ocorrendo na sociedade, se apresenta como o laboratório do futuro e onde o mundo que pretendemos se joga: se queremos um mundo mais justo temos de ter escolas mais justas.

5.1- A conflitualidade na contemporaneidade e na educação.

A sociedade actual, cuja complexidade abordamos, define-se também, numa análise de Ricoeur, pelo seu carácter conflituoso. Para ele, o homem actual deixou de se reconhecer na forma de sociedade em que vive.

Da nossa contemporaneidade destaca a instrumentalização generalizada, o desenvolvimento e a prosperidade a custos tremendos, a destruição da natureza, o esmagamento das culturas, a perda de sentido da vida pública e até talvez da privada.

Ao cepticismo contemporâneo, à necessidade de restaurar confiança em si, no outro e na história, responde com uma ética actual, preocupada com os problemas e com esta conflitualidade, baseada nos valores fundamentais da pessoa e do seu viver. Uma ética que «...*não é um dom, vindo generosamente de fora “dar sentido” a uma história mortal ou um equivalente da norma moral: inscreve-se e progride numa história, tem uma corporeidade individual, social e histórica.*» (Ricoeur, in Mongin, p.23)

É uma chamada de atenção à importância das comunidades, aos seus significados comuns e construídos, indo ao encontro de uma ideia de justiça contextualizada, mais relativizada, como já abordámos.

A Educação, que não está isenta de conflitos, pode, no entanto, ser a forma de preparar as pessoas para este mundo problemático onde vivemos em conjunto, ajudando-as a enfrentar importantes desafios.

Ricoeur destaca dois desafios flagrantes no campo educativo: a necessidade de educar para a interioridade, para a autonomia pessoal e, simultaneamente, educar para a participação na vida pública, para o comprometimento nas causas de todos, através da participação no debate público; acompanhar a necessidade de ter convicções próprias e de as defender, com o espírito aberto e atento a posições diferentes das nossas, a outras tradições e culturas e exercer espírito crítico para escolher.

A educação encontra-se numa encruzilhada: entre a herança aristotélica, onde a ética se realiza pela sua perspectiva teleológica e a herança kantiana onde a moral é definida pelo carácter de obrigação da norma, uma perspectiva deontológica.

Ao formar os jovens com vista à autonomia e à cidadania, são os fins que determinam os processos educativos e há consequentemente um ideal educativo; ao mesmo tempo, a boa consecução dos objectivos educacionais exige normas e respeito por parte de todos os intervenientes.

Ultrapassar estes desafios e conflitos, conseguir uma convivência pacífica e frutuosa na escola, local de encontro de múltiplos interesses e convicções individuais, tal só será possível se procurarmos e fomentarmos os inevitáveis entendimentos: « *Um mínimo de consenso é necessário para que uma cidade exista. Se conseguimos viver em*

conjunto apesar de tudo, é porque as nossa múltiplas tradições não podem evitar entrecruzar-se em espaços comuns.» (Ricoeur, in Kechikian, p.72)

Destes cruzamentos, cremos, resultará a participação num entendimento comum, a construção de um sentido de justiça que nos permita viver juntos.

Conclusão do capítulo II

Foi nossa intenção neste capítulo abordar a questão da justiça, uma segunda análise, mais aprofundada, essencialmente seguindo a reflexão de Paul Ricoeur e completando-a através do pensamento de autores que nos permitiram construir o nosso quadro conceptual de referência.

Procuramos os fundamentos para uma ideia de justiça partilhada numa sociedade plural, preparando uma sua leitura em campo da educação, pelo que fomos colocando questões para reflexão nesse contexto.

Seguindo a reflexão e o percurso de Ricoeur, o autor que constitui a nossa âncora de pensamento, entramos pela ética, pela interrogação originária do sujeito racional que reflexivamente forma a sua consciência, mas reconhecendo a necessidade de a ética passar pela normatividade da regra, pela moral, na busca da universalidade e de novo regressando ao questionamento ético e à reflexão, sempre que surgem conflitos, devido à complexidade e subjectividade presentes na acção.

Não foi nossa intenção abordar desenvolvidamente nem a moral Kantiana, nem a ética Aristotélica, apenas referimos o que nos pareceu essencial para a compreensão do pensamento de outros autores. Igualmente a imponente “Teoria da justiça” de John Rawls apenas surge como suporte a alguns aspectos, nomeadamente para refutarmos a defesa de uma justiça puramente processual.

Iniciamos pela reflexão sobre a origem da ideia de justiça em si, que em nosso entender surge de uma vontade, um sentimento generalizado a todas as pessoas e a todas as sociedades. Tentamos explicar de que forma a entendemos como uma questão ontológica, um percurso nunca terminado e indefinível, tal como o ser humano na sua incompletude e perfectibilidade.

Continuamos a clarificar o conceito de pessoa, ao reflectir sobre quem é o sujeito que pensa, sente e age a justiça, com vista a entender o cidadão futuro, preparado para

(con)viver neste novo contexto social e cuja responsabilidade de formação se atribui à escola.

Posicionamo-nos a favor da justiça como uma questão ética e seguimos a abordagem de Ricoeur nos três aspectos que constituem o agir humano: o projecto pessoal, a liberdade do outro e o viver juntos em instituições.

Pretendemos realçar o facto de, longe de se tratar de uma oposição entre o “bem” e o “dever”, as duas abordagens, teleológica e deontológica, são necessárias ao percurso de busca e compreensão da justiça, o que constitui talvez a maior originalidade do seu pensamento nesta área.

A sabedoria prática, tal como a concebe, manifesta-se numa situação concreta em que é preciso decidir e se destaca a necessidade de exercer um juízo moral em situação, fruto de reflexividade, que tenha em conta a singularidade das pessoas e a universalidade das regras.

Reflectimos sobre a noção de bens a distribuir e sobre a importância da não inclusão nesta categoria da educação e da cidadania, como um facto incontornável para o pleno desenvolvimento humano.

A procura do bem comum na sociedade plural e nas suas instituições parece-nos que dificilmente poderá acontecer sem dar a devida relevância ao debate ético público; o elo de ligação entre os diferentes discursos será a aceitação livre da mesma ideia de igualdade.

A ideia de igualdade complexa, tida como a que permita compatibilizar a existência de liberdades fundamentais com a necessidade de uma aplicação diferenciada e contextualizada de justiça, surge como a mais adequada à contemporaneidade.

Procuramos aplicar esta reflexão à escola, reconhecendo a esta instituição a sua especificidade, local de conflitualidades onde é preciso procurar o consenso através de um debate participado e onde será necessária a colaboração e responsabilização de todos, sabendo cada um o que lhe cabe, o que se lhe pede e o que cabe e é pedido aos outros.

É também necessário que a estrutura escolar funcione prosseguindo todos os mesmos objectivos.

CAPÍTULO III

UMA ESCOLA MAIS JUSTA: A ESCOLA DO SUJEITO

CAPÍTULO III

1- Autonomia da escola e construção de um sentido de justiça

Autonomia da escola é um conceito polissémico que tem possibilitado inúmeras definições e abordagens. É implementada em decreto no ano de 1998 como um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90.

Surge como uma situação organizacional que as escolas vinham solicitando a fim de lhes permitir melhores condições para uma efectiva realização do seu papel social e educativo. Constitui-se como «... *poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.*» (artº 3, Dec.lei nº115 A /98)

J. Barroso refere este conceito como «...*jogo de dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua acção organizada em função de objectivos próprios, colectivamente assumidos.*»²⁵ (p.50)

É portanto importante frisar-se que a autonomia não existe por si, em abstracto, ela é o resultado da acção concreta dos indivíduos que compõem a escola, das suas interacções, dentro de margens de autonomia relativa.

Reflecte a responsabilização dos actores sociais e profissionais e por outro lado, a preocupação de aproximar o centro de decisão da realidade escolar. É também importante para a criação de uma identidade da escola, um “ethos” específico que facilita a adesão dos diversos actores e a elaboração de um projecto próprio.

Derouet, num estudo sobre a autonomia das escolas em França, do qual podemos fazer uma leitura aplicada ao caso português, define autonomia como a capacidade de

²⁵ Esta será a “autonomia construída” que tem, segundo este autor, uma natureza social e decorre da acção realizada nos contextos escolares; é esta interpretação da autonomia como uma dimensão da acção que nos interessa e não a autonomia como qualidade que se pode simplesmente outorgar. Este autor define-a por oposição a “autonomia decretada” que depende das políticas públicas.

«...cada escola, no interior de um quadro nacional progressivamente desregulamentado, construir a sua definição de bem comum local.» (p.19).

Consideramos muito interessante e pertinente o facto de ele colocar uma questão em primeiro lugar, da qual dependerá a análise da autonomia: O que é uma escola, autónoma ou não? ; qual a sua finalidade e a que necessidades ou exigências sociais tem de responder?

Efectivamente, não faz sentido dissociar a problemática da autonomia da concepção que se tem de escola.

Assim, sendo as escolas, organizações com características específicas que as diferenciam umas das outras, encerram em si igualmente diferentes potencialidades e capacidades de desenvolvimento da própria autonomia. Poderemos então dizer que autonomia e identidade de uma escola são dois conceitos desenvolvendo-se e caminhando a par e que diferentes definições de autonomia coexistem.

Mas, se aceitarmos que a descentralização pode gerar diferenças entre escolas, através da diversificação dos recursos educativos e de descentralização curricular para satisfazer os interesses dos seus alunos provenientes de comunidades culturais diversas, devemos preocupar-nos e interrogar-nos se não irá a autonomia agudizar a exclusão social em vez de se preocupar com questões de equidade²⁶.

Embora todas as escolas, enquanto instituições de serviço público social, devam preocupar-se com o bem dos alunos, a forma como o concebem e o procuram atingir pode conduzir a resultados muito diversos, levando a novas formas de discriminação. Enquanto algumas têm como preocupação máxima a manutenção da coesão social entre o seu público, outras, sem essas características, podem desenvolver programas de enriquecimento cultural preparando melhor os seus alunos a nível global e visando mais facilmente a integração no mundo²⁷.

²⁶ Voltamos a frisar este conceito, que se refere à ideia aristotélica de preocupação em corrigir o lado abstracto da lei, para, sem prescindir dela, poder pensar a situação concreta dos homens. « a equidade é o outro nome do sentido da justiça, quando este atravessou as provas e os conflitos suscitados pela aplicação da regra da justiça» Ricoeur, p.23

²⁷ Em Portugal, o Estado também se preocupou com esta questão, e tentou evitar o fosso entre “escolas pobres” e “escolas ricas” através da instituição dos “territórios de intervenção prioritária”. (T.E. I. P.). Os

Poderá surgir assim uma separação social e cultural entre os alunos que frequentam os dois tipos de escolas, situação que, para Derouet, se pode evitar, não devendo o Estado prescindir de uma “definição oficial de bem- comum”, competindo às escolas fazer a sua redefinição e operacionalização. (p.19)

Qual o nível desejável de intervenção do Estado, de forma a garantir o sentido público da escola e sem impedir a autonomia construída da escola?

Esperamos então que a autonomia seja efectivamente mediadora entre o Estado e a escola, enquanto parceiros sociais na definição do bem comum para todos os alunos, intenção que se reafirma no preâmbulo do Decreto Lei que a institui, ao falar-se numa cultura de responsabilidades colectiva e individual e atribuindo-se como papel ao Estado dar apoio e regulação com vista a «...assegurar uma efectiva igualdade de oportunidades e a correcção de desigualdades existentes.»

Derouet faz uma abordagem interpretativa da realidade escolar em função de um conjunto de lógicas. Segundo ele, o funcionamento de uma escola, tendo em vista o desenvolvimento do aluno, dependerá de uma lógica, ou seja, da forma como os seus recursos económicos, humanos ou materiais são mobilizados, traduzindo essa lógica uma dinâmica interna da organização que emerge de uma ideia de “ordem justa” e de “princípios de justiça.”

Este autor faz assentar o funcionamento de uma escola no debate e acordo entre a construção do social e o que é o bem comum local, o melhor para os alunos. Serão os princípios ou princípio de justiça que vão determinar o funcionamento coerente da escola.

Berta Macedo²⁸ segue este autor na sua análise de projectos educativos de escola, os quais surgem no âmbito desta rearticulação da estrutura administrativa, como a

currículos alternativos são uma das iniciativas que podem constituir uma resposta social e uma alternativa a uma escola uniformizadora.

²⁸ Esta autora refere ainda um estudo realizado por João Barroso, em 1989, que corrobora a tese de Derouet. Nesse estudo, conclui-se que é possível identificar, na diversidade de iniciativas e contextos, como característica comum a todas as escolas estudadas a definição de um acordo comum a partir do qual se resolvem os problemas que se lhes colocam. (p.125)

expressão concreta da autonomia que a organização / escola é capaz de construir e como expressão dessa lógica de funcionamento.

Assim, segundo esta autora, será no projecto educativo de escola que se vai “ler” a orientação de justiça e igualdade de que vai depender todo o horizonte de desenvolvimento da comunidade educativa, traduzindo uma determinada lógica de funcionamento.

Vilar Estevão faz igualmente depender a realidade de uma escola, as práticas que desenvolve no seu interior, de princípios nem sempre coincidentes ligados a “noções plurais” de justiça que, por sua vez, vão condicionar as leituras da autonomia da escola.

Estabelece também uma relação entre a escola, que sofre *«pressões institucionais múltiplas que a condicionam nas suas finalidades e funções»*, e o sentido de justiça que desenvolve. (p.1998, p.139 /142)

Ou seja, a autonomia, que representa a institucionalização da heterogeneidade das escolas, incorpora uma determinada noção de justiça que reflecte as intenções do contexto político em que surge e, pela análise dos pressupostos e intenções no diploma que a institui, apercebemo-nos de uma situação difícil de compatibilizar: a preocupação com a igualdade de oportunidades e equidade e por outro lado a exigência de qualidade e eficácia em educação.

Se, como afirma Estevão, se verifica que *«a modernização anda quase sempre vinculada a agendas empresarialistas ...não é menos verdade que ela não é à priori incompatível com a própria democracia..»*, pelo que tudo dependerá da forma como as escolas reagirem ao processo de autonomia. (2001,p.172)

Poderão optar pela conformidade administrativa às “novas” regras, desempenhando uma *«..encenação dramatizada de autonomia segundo o guião de qualquer projecto educativo»*, mantendo-se incólume o poder e o controlo do Estado, ou poderão utilizar margens de liberdade para adequar à sua realidade princípios de justiça mais latos do que os formalizados, tornando-se assim mais eficazes no cumprimento das suas funções educativas.

Nesta opção, por um caminho de conformidade ou de inovação, os actores educativos, enquanto mobilizadores do projecto educativo de escola, têm um papel fundamental, como lembra Afonso: « ..as transformações exigem lideranças democráticas...professores que se assumam como intelectuais transformadores e como agentes intermulticulturais; pais e alunos e outros actores educativos que se responsabilizem por projectos de inovação e emancipação» (1998,p.331)

Somos levados a reflectir sobre os critérios de justiça pelos quais as escolas internamente podem optar e quais estão a ser privilegiados na construção da autonomia: « ...se os critérios contingentes da comunidade escolar que constrói o seu bem comum local, ou os critérios imparciais e abstractos de justiça que a transcendem mas que, por outro lado, tendem a não reconhecer as diferenças e a justiça complexa resultante dos vários mundos²⁹ que compõem a escola» (Estevão,2001,p.166)

O estabelecimento de compromissos quer com o mundo cívico, salientando a promoção da igualdade, com o mundo empresarial, valorizando o capital humano, ou com o mundo comunitário, visando a proximidade entre os actores escolares, pode levar ao comprometimento dos objectivos democráticos da igualdade de oportunidades, situação a que é necessário prevenir e que só pode ser ultrapassada pela ideia de pluralidade e complexidade.

Esta análise ainda que não esgote o assunto, uma vez que apenas abordamos um dos múltiplos aspectos da autonomia, permite-nos contudo afirmar que a concepção de justiça que transparece do decreto da autonomia é pouco rigorosa, mantendo-se “em aberto” várias questões, como tentamos exemplificar, pelo que será necessário estar atento à relação escolas /autonomia.

²⁹ Esta é uma ideia baseada em Boltansky e Thevenot que, afirmando um pluralismo de grandezas como M. Walzer, consideram que existem uma pluralidade de imperativos diferentes, ou seja, diferentes formas de bem comum legítimas e que se manifestam na escola. Cada “mundo” terá a sua ordem legítima, uma ordem que define relações entre as pessoas, benefícios, obrigações específicas, etc. e aponta para critérios diferentes de justiça, uma contextualização da justiça. É a partir da análise destes autores que Derouet estabelece a sua definição de lógicas de escola.

Essencialmente, parece-nos importante não esquecer que a autonomia da escola não é um bem em si mesma, antes é um meio para se realizar uma educação de qualidade e democrática.

Como tal, pode ser utilizada para fins diversos, desde obedecer a uma lógica de mercado e ser permeável aos valores de competição, até ao outro extremo e corresponder a uma lógica de construção de uma escola como comunidade cívica.

Nesta última perspectiva, a escola com autonomia tornar-se-ia num lugar de debate democrático e procura de consenso alargado sobre o que é o bem comum, o que até agora parece ainda não se ter verificado, o que evitaria uma multiplicidade de compreensões de justiça e inevitáveis choques no interior da escola, dificultando a construção desse mesmo bem comum.

O mais importante será saber qual o significado e interpretação que cada escola faz do que é o bem dos alunos e o modo como o expressa no seu projecto educativo ou o efectiva em outras situações, como por exemplo nas suas práticas de avaliação.

A escola não se pode afastar da sua definição de serviço público, nem pode negar a sua dependência do contexto político, cultural e social mais amplo em que se insere, mas tal não a impede de se transformar e adaptar, tornando-se uma organização reflexiva e crítica sobre a sua realidade, com vista à construção de uma sua individualidade.

Ao Estado compete assumir novas responsabilidades, nomeadamente a prevenção de novas formas de desigualdade e intervenção na defesa do bem comum.

Creemos que a autonomia representa uma oportunidade renovada de se construir uma escola mais responsável e justa, iniciando-se pelo esclarecimento e eliminação de práticas pouco justas, passando depois a uma orientação explicitamente orientada para as questões da igualdade e do bem comum. Uma oportunidade a não perder.

2- Dilemas na escola: questões de justiça

O século XX, especialmente a última década, viu, finalmente, concretizado o desejo de democratização da educação, ou seja, a afirmação de escola para todos.

A partir do momento em que foi considerada como um direito, a educação tem enfrentado dilemas, como o de conciliar universalidade e qualidade e uniformidade e diversidade humana.

Em relação à primeira tensão referida, consideramos que a expansão dos sistemas educativos, a designada escola de massas, com vista a promover a educação para todos, tem simultaneamente o dever de o fazer com equidade e qualidade.

Este aumento de alunos correspondeu, no entanto, a uma quebra de qualidade da oferta educativa, como se tal não fosse compatível com a democratização da escola, tendo - se tornado o ensino obrigatório um espaço de escolarização sem qualidade, facto que acarreta enormes consequências.

Quanto à segunda situação, constata-se que a globalização da economia e a abertura das fronteiras conduziram nas últimas décadas a grandes movimentações demográficas com reflexos significativos na composição da população escolar. Verificou-se então uma diversificação da população no que diz respeito à origem social, cultural e étnica dos alunos, o que colocou à escola a necessidade de se adaptar a patrimónios socioculturais muito diferentes. De que forma aí se lida com a diversidade?

O relativo êxito da educação que se pretendeu implementar, garantir o acesso a todos, está visível nos cerca de 25% de alunos da escolaridade básica que sofrem de qualquer forma de insucesso ou exclusão, ficando-se por «percursos educativos de segunda», segundo uma expressão de Roberto Carneiro.

Tornar mais justos os percursos educativos de todos pode passar pela forma de encarar estes dilemas.

2.1-Universalidade e qualidade.

A escolaridade universal, obrigatória e gratuita identifica-se com a escolaridade básica e é a expressão de um direito social que significa a oportunidade de todos realizarem uma escolaridade mínima que lhes venha a permitir uma inserção numa sociedade comum.

Parece-nos estar-se ainda muito longe de uma escola para todos como *«lugar de realizações pessoais e de aprendizagens efectivas, sendo capaz de gerir a pluralidade social e cultural sem perda de qualidade democrática, científica e pedagógica.»*, facto que os números do insucesso e abandono escolar atestam. (Estevão, 1998, p.58)

Explicitamos aqui que o termo “qualidade”, nem sempre é unívoco e claro, sendo frequentemente utilizado indistintamente ou como sinónimo de excelência e podendo significar coisas diferentes de época para época e de lugar para lugar.

Quando nos referimos a uma escola ou a uma reforma que promove a qualidade, temos em conta que, em educação, qualidade é um conceito problemático e que necessita ser “construído” de acordo com a realidade da escola, a relação que os actores estabelecem entre si e o meio em que se inserem.

Defendemos aqui a ideia que uma escola que se preocupa com a qualidade é aquela que ajuda e permite que todos os alunos desenvolvam as suas potencialidades, ao nível mais elevado, tornando-se seres humanos completos e, que não se ocupa em torná-los instrumentos da economia. Uma educação de qualidade é a que tem como objectivo ajudar cada um a continuar a aprendizagem após a escolaridade, adaptando-se continuamente às solicitações do mundo, o que permite a sua integração na vida activa.

Como nos lembra Nóvoa, a utilização deste conceito relaciona-se com uma valorização das determinantes económicas e padrões académicos, subvalorizando as dimensões culturais e aspectos sociais mas o que é importante é *«...manter uma tensão entre a qualidade e a equidade, principalmente num período em que a situação económica tende a valorizar a “qualidade total” e a esquecer a “qualidade para todos”»* (citado por Barroso, 1998a ,p.85)

Já a preocupação com a excelência académica será um mediador entre as necessidades do mundo da produção em que estamos todos imersos e as especificidades do processo educativo, o que parece esquecer o carácter formativo da educação.

Esta questão da conciliação qualidade/ universalidade, tem percussões a vários níveis.

Tedesco alerta para a perspectiva de o alargamento da escolaridade ter provocado *«...uma sobrecertificação educativa relativamente à hierarquia social o que explica a desvalorização geral dos diplomas e a crescente falta de correspondência entre nível educativo e postos de trabalho.»* (p.53)

Segundo este autor, formar para o trabalho e formar para a cidadania devem evidenciar uma correspondência, única forma de os ideais educativos perderem o seu carácter abstracto e o trabalho assumir características plenamente humanas.

A exigência de qualidade para todos surge então como a alternativa socialmente mais legítima, baseada na convicção de que todos são capazes de aprender e impõe-se como uma questão de justiça, um critério ético, a fim de evitar excluídos das competências exigidas para uma integração na sociedade. (cf.p.61 /68)

Esta ideia de uma escola para todos, mas que surge desarticulada do sistema produtivo e de emprego, onde se verificou uma mudança qualitativa, é considerada por Stoer como uma fonte de injustiça social, *«...pela dupla razão de que ou deixa sair das suas portas indivíduos que não estão em condições de competir no mercado de trabalho oficial, condenando-os assim a formas variadas de desemprego ou aprisiona os alunos em esquemas de formação sem fim...eternamente prontos para ingressar num mercado de trabalho ilusório.* (p.257)

Outro motivo pelo qual a exigência de qualidade para todos se impõe é o que diz respeito aos ganhos pessoais que daí advêm, se aceitarmos que a melhoria da educação básica se pode fazer acompanhar dos fundamentos necessários para um esforço de formação ao longo da vida, uma perspectiva que partilhamos com Carneiro: *«...uma conclusão satisfatória da educação básica pode promover preferências individuais para*

mais educação e aumentar a procura de estudos secundários ou, em alternativa, de mais formação profissional, após a escolaridade obrigatória.» (p.371)

Mas o que tem sido feito pelo desenvolvimento da qualidade na escola?

Se atentarmos no texto da Lei de Bases do Sistema Educativo, será lícito afirmar que o Estado, em relação à escola básica, assume importantes responsabilidades na realização de direitos culturais e sociais. Mas convém assinalar que este documento nunca refere nos seus princípios a qualidade como valor estruturante do sistema de ensino, como objectivo ou meta a atingir.

Barroso refere no entanto que, dada a importância que este termo adquiriu na retórica política, vários programas ministeriais foram desenvolvidos com a finalidade de reforçar e alargar os fundamentos desse nível de escolaridade e que falam de cultura de escolarização prolongada e qualificante, visando o êxito escolar, a competência e o desenvolvimento, nomeadamente o Programa de Escola Para Todos (PEPT) de 1991. (1998, cf. pg. 79/ 81)

Constata-se que os diferentes programas implementados, não são, regra geral, acompanhados pelos recursos e condições que a sua prática exigia, pelo que muitas vezes nada solucionam ou traduzem-se até no efeito contrário ao desejado. Além disso a construção de uma escola para o sucesso de todos tem de ser assumida pela globalidade do sistema educativo e não apenas por programas específicos.

Assim, parece impor-se como evidente que uma escola básica que se assume como espaço capaz de promover a educação para a cidadania, tem de primar pela credibilidade da sua qualidade pedagógica e preocupar-se com a sua natureza inclusiva.

É a diferença fundamental entre um ensino de massas ou para todos, traduzindo uma mudança qualitativa intencional, a nível de gestão, metodologias, avaliação etc, e uma massificação cujo resultado é uma simples expansão quantitativa sem preocupação pela diversidade dos novos públicos.

Na realidade pode afirmar-se que temos uma escola massificada que faz uma leitura de qualidade utilizando um referencial selectivo, a cultura que veicula. E enquanto a escola se considerar no direito de estabelecer o que é necessário a um cidadão para a

sua integração na sociedade, tem igualmente o dever de garantir a todos a igualdade dos conhecimentos adquiridos.

Podemos estabelecer uma relação entre qualidade / avaliação com o apoio de um estudo levado a cabo por Almerindo Afonso³⁰, com o objectivo de contrariar a ideia «...*de que é impossível alcançar qualidade científica e pedagógica e ao mesmo tempo continuar a aprofundar a democratização da educação básica*» (1998, p.3). Destacamos as seguintes conclusões a que o autor chega para reforçar a nossa opinião.

Foram analisadas as principais directrizes do despacho: quanto à centralidade conferida à avaliação formativa, verificou que não existe uma «atitude de clara rejeição da selectividade na escola básica»; quanto à insistência no carácter excepcional das retenções «...têm sido evitadas ao máximo porque implicam processos burocráticos muito complexos» e a provisão de medidas de apoio e compensação educativa «têm funcionado como exigências dissuasoras das retenções».

A análise dos dados recolhidos sobre as práticas avaliativas leva-o a concluir que se assiste «...*não à prática de uma passagem automática decretada mas, antes, à assunção (bastante generalizada) de procedimentos que podemos designar por passagem automática praticada.*» (cf. P. 29/38)

Ou seja, os alunos transitam sem terem aprendido os conhecimentos propostos para este nível de ensino originando um défice de aprendizagem de que dificilmente recuperarão, ou até mesmo se agravará até ao fim da escolaridade, facto esse que não faz mais do que protelar a exclusão social e impedir o acesso a uma plena cidadania.

É o que se pode designar como um esforço de conseguir a igualdade de oportunidades à custa da qualidade, diminuindo os padrões de excelência e os controlos de qualidade, ao promover os alunos automaticamente independentemente do seu desempenho.

Portanto, a forma como foram interpretadas e colocadas em prática as orientações avaliativas leva este autor a concluir que a sua aplicação «...*provocou um desvirtuamento*

³⁰ Realizado em 1993/1994, através de um inquérito realizado a 178 professores de 4 escolas sobre o já revogado despacho normativo de avaliação 98/ A/92

radical dos objectivos mais importantes que lhe estavam subjacentes, e passámos a ter uma escola básica mais injusta e mais selectiva do que a anterior.» (p.57)

Perante estas conclusões, podemos afirmar que se assiste à desqualificação do ensino básico, o que alguns autores consideram inevitável, e à valorização do ensino secundário como lugar de reposição da qualidade e da selecção no sistema educativo.

Será que o ensino secundário tem de continuar a ser um lugar de elitismo, um privilégio a ser usufruído apenas pelos melhores e não um direito de todos?

Sem pretendermos avançar para uma análise mais aprofundada, parece-nos possível estabelecer uma relação entre qualidade da oferta educativa no ensino básico, avaliação e equidade, como questões incontornáveis quando se pretende uma escola como espaço de democratização e cidadania.

Mais recentemente, o decreto da autonomia das escolas, que já abordámos noutra perspectiva, afirma-se como *«...o quadro organizativo que melhor responda às necessidades da sociedade do conhecimento, no quadro de uma política que visa assegurar a igualdade de oportunidades e construir a qualidade educativa.»* (ponto 3)

Em diversos outros pontos, como por exemplo em relação à celebração de contratos de autonomia ou quanto à participação dos encarregados de educação, a preocupação com a promoção da qualidade é várias vezes referida.

Estamos, também aqui, perante uma situação em que se tentam conciliar diferentes intenções e propósitos, nem sempre conciliáveis, por ambíguos: *«por um lado, procurando utilidade económica e instrumental da educação e, por outro, a finalidade social da justiça social, da cidadania...»*, havendo ainda o risco de este último vector se tornar instrumental em relação ao primeiro. (Estevão, 2001, p.172)

Embora estes vectores não sejam incompatíveis, como o demonstrou o estudo de Almerindo Afonso, podem correr sérios riscos de convivência se a lógica de mercado dominar.

Daí a preocupação que demonstrámos com a compreensão de justiça e a definição de bem comum que cada escola fará no âmbito da sua autonomia.

Para se tentar chegar à universalização do sucesso na escolaridade básica, Roberto Carneiro defende um “patamar de aprendizagem mínima”, um objectivo que compreende a empregabilidade mas essencialmente abre caminho para um percurso pessoal de sentido.

É também a ideia do “mínimo cultural comum” que defende Bourdieu «...condição do exercício duma actividade profissional bem sucedida e da manutenção do mínimo de comunicação indispensável ao exercício esclarecido dos direitos do homem e do cidadão.» (p.110)

Há portanto formas de saber de que todos devem ser possuidores num nível máximo; outras competências ou interesses não devem constituir um objectivo a ser alcançado por todos ao nível máximo. Por exemplo, todos devem saber utilizar um computador mas nem todos podem dominar técnicas avançadas de informática.

Se é verdade que o aumento de qualidade não responde por si só à questão das desigualdades, a questão do saber é um direito e uma condição de acesso à cidadania e, não estando o conhecimento submetido aos constrangimentos da raridade, deveria encontrar-se entre os bens melhor partilhados.

Devemos igualmente estar atentos à ambivalência do discurso da qualidade, como refere Teresa Ambrósio. «...não será que certos critérios de qualidade de um e para uns, não constitui o cerne da exclusão escolar de outros? Quem define a qualidade na escola? Para abordar o problema de uma escola de qualidade é preciso pensar globalmente e agir localmente. » (cf. p.52/ 53)

2.2- Uniformidade e diversidade: uma questão de identidade

O interesse que demonstrámos por uma escola de qualidade para todos, com vista a uma sociedade mais justa e igualitária, passa, entre outros aspectos, por uma resposta eficaz e diferenciada à diversidade cultural, social e pessoal que se encontra nas escolas.

Centramo-nos em duas formas de identidade, pessoal e cultural, que é preciso preservar na sua diversidade, lutar para que não desapareçam na supremacia da globalização que tende a uniformizar a diversidade.

A identidade pessoal não é estática, antes dinâmica e não existe sem a alteridade que a faz promover-se e construir-se. Já vimos, nomeadamente através do pensamento de Ricoeur, que o homem é um ser social profundamente marcado por essa sociedade no seu agir e na sua auto compreensão. Podemos então afirmar que a identidade de um ser humano aponta para a sua filiação cultural, mas também a cultura é criada pelo homem.

Patrício afirma que a cultura é também identidade: «*Criada pelo homem, a cultura torna-se envolvente do seu criador...a pessoa cria a cultura que cria a pessoa que cria a cultura...*» (2002, p.82)

Se a identidade pessoal é o próprio centro da educação, através dos seus intervenientes, é inquestionável que a diversidade pessoal é aí incontornável e igualmente a diversidade cultural, como inseparável da primeira. A escola constitui-se assim como o espaço próprio da diversidade, da oposição à uniformidade.

Para este autor a Escola Cultural³¹, tal como a propõe, é a opção para a diversidade e «*...deve promover uma educação que o seja de cada pessoa, no respeito pela dimensão cultural também única dessa pessoa e das respectivas liberdades intrínsecas.*»(p.83)

Adalberto Dias Carvalho considera que a diversidade provoca simultaneamente inquietação «*...porque se configurou como uma ameaça potencial da identidade*» e provoca fascínio porque em virtude dela «*o sujeito viu desdobrar-se, diante de si, a própria diversidade dos estádios que o constituem como ente plural mas, ao mesmo tempo, uno e único.*» No espaço da educação, espaço de diversidade, está bem presente esta situação: é aí que se deve lutar contra o individualismo, impedindo que se formem

³¹ Esta temática da Escola cultural, que não podemos aqui aprofundar mais, surge por oposição à escola tradicional quanto à sua estrutura, finalidade e organização institucional. De uma forma muito geral referimos que assenta na relação educação / cultura e na realidade do homem enquanto ser biofísico, psicológico, social e cultural.

entidades sem identidades ou seja, um «*indivíduo definido pela negatividade de um déficit de humanidade*» (cf.p.46 /47)

Igualmente se deve evitar que a filiação cultural para que a identidade pessoal aponte, e que resulta das apropriações que cada um faz da sua cultura de referência, se torne impeditiva da valorização da diversidade cultural.

A Escola, ao assumir como projecto o próprio desenvolvimento da pessoa, deve ter em conta a sua relação intrínseca e constitutiva da e na diversidade. A diversidade não é assim um simples facto mas algo constitutivo da própria identidade da pessoa, o que leva este autor a utilizar as expressões “projecto antropológico” ou mesmo “projecto antropológica da pessoa relacional”, para caracterizar o projecto educativo. (p.54)

Quando Touraine coloca a questão «Poderemos viver juntos?», numa reflexão sobre o mundo globalizado onde as novas dimensões espaço - tempo a tornam inevitável, dá igualmente a resposta: «*A resposta à pergunta que se faz, poderemos viver juntos?, parece, pois, exigir sobretudo uma resposta simples e formulada no presente: nós já vivemos juntos.*». (p.13)

Ou seja, nós já combinamos a unidade e a diversidade e estes dois conceitos são complementares: «*...a diferença e a igualdade não só não são contraditórias como são inseparáveis uma da outra. Uma sociedade sem diferenças reconhecidas pela moral seria uma ditadura que impõe a homogeneidade dos seus membros...inversamente, uma sociedade sem igualdade remeter-nos ia para a ordem hierárquica das sociedades holísticas que destruimos desde o início da nossa modernidade política e que não temos qualquer desejo de reconstruir.*» (p.230)

Como podemos então não perder a nossa identidade, lutar contra a ideia de «*melting pot mundial que faria de nós cidadãos de um mundo unido*», expressão do mesmo autor, lutar contra aqueles que só dizem “nós” e excluem as minorias e contra aqueles que só dizem “eu” e se recusam a qualquer intervenção na vida social ?

O ponto de apoio nesta escolha inquietante assenta no próprio esforço do indivíduo para se construir a si próprio como tal e faz-se pela recusa tanto da exclusão como da massificação, dois adversários sociais que o pretendem privar da sua identidade.

«Este esforço do indivíduo para ser actor é aquilo a que eu chamo o Sujeito..» e tal só é possível «através do reconhecimento do Outro como um Sujeito que também trabalha, à sua maneira, na combinação de uma memória cultural com um projecto instrumental» (p.29/30)

O apelo ao Sujeito na defesa da sua identidade e no combate à exclusão, é um movimento social, na esfera cultural, comparável ao apelo à liberdade que o levou às lutas operárias no séc. XIX, movimento social esse na esfera económica. (cf.p.168)

É na base deste pensamento de Touraine que Stephen Stoer pensa a multiculturalidade como um movimento social novo, relacionado com o fenómeno da globalização, *«cujo objectivo é a neutralização da lógica da exclusão e cuja realização passa por apelos ao sujeito em todas as esferas da vida quotidiana, individual e colectiva» (p.271)*

Este “movimento social novo”, a educação inter /multicultural, pode assumir-se como um movimento a favor da cidadania e da justiça social e contra a reprodução das desigualdades.

Precisamente o segundo princípio defendido por Touraine para a sua escola do sujeito é o da valorização da multiculturalidade: *«A uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa sucede uma cultura que atribui uma importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao reconhecimento do Outro,...A uma educação nacional opõe-se o que Edgar Morin chama a dimensão dialógica da cultura contemporânea. Isto requer uma escola social e culturalmente heterogénea, que se afasta o mais possível da escola comunitária definida pela pertença de todos ao mesmo conjunto social, cultural, ou nacional.» (p.359)*

Também Stoer nos fala de uma escola em oposição à escola monocultural, uniforme e uniformizante, que desenvolva a comunicação e as relações interpessoais e onde se exige que o professor se assuma como «professor inter /multicultural», distinguindo-se pela sua valorização da diversidade cultural e capacidade de comunicação, por oposição a um «professor monocultural». (p.264)

Igualmente Ricoeur dá enorme importância às múltiplas tradições e convicções de cada um, que ao entrecruzarem-se revelam espaços comuns e criam também bens comuns.

Em educação defende que se devem apresentar às crianças as escolhas culturais fundamentais e colocar à discussão as várias alternativas sobre os aspectos que dividem os contemporâneos, promovendo um debate, o que chama “laicidade activa”, para que as crianças se possam posicionar face a uma, pois «...o juízo crítico não pode funcionar no vazio». O papel da escola será o de promover uma opção convicta e fundamentada, longe de um relativismo e neutralidade. (in Kechinkian, p. 72/73)

Esta posição leva-nos a reflectir sobre o conceito de tolerância, de uma forma crítica, para que não se torne uma porta aberta à indiferença.

Todos pertencemos a uma determinada cultura, com história, que constitui um traço imprescindível da nossa personalidade, que nos dá raízes espirituais e culturais. Ser tolerante não é aceitar incondicionalmente todas as perspectivas e noções, isso é apenas ser indiferente à heterogeneidade que nos rodeia e não exercer a noção de responsabilidade nem o juízo crítico que Ricoeur tanto valoriza.

Mas será que todas as identidades pessoais e culturais nos merecem igual respeito e a coberto da designação tolerância para com a diversidade, devemos viver sem nos indignar, aceitando por exemplo uma cultura que pratica a escravatura ou qualquer forma de dominação sobre seres humanos?

Não será nossa obrigação transmitir essa indignação na Escola e reflectir, como Coelho Rosa sobre o limiar da tolerância? «...o essencial do que temos a fazer hoje, na fase de mutação em que nos encontramos, não será redescobrir um sentido para a tolerância, mas sermos antes muito corajosos em procurar e descobrir os critérios do intolerável: onde acaba o tolerável? Qual o limiar a partir do qual não tenho o direito de ser tolerante?» (2000b, s/p)

Reflectindo sobre a tolerância, Margarita B. Pina prefere falar de “reconhecimento” porque «...a tolerância, no fundo, tem algo de assimétrico, apesar de não lhe queremos dar essa assimetria. As pessoas que toleramos também podem dizer-

nos que nos toleram e sentir-nos-íamos mal.» Reconhecer significa aqui conhecer o que já conhecíamos, de outra maneira, com um novo olhar. (p.3)

Encontramos nesta autora uma interessante forma de abordagem da educação inter e multicultural relacionando-a com a educação para a cidadania.

Afirma que o conceito de cidadania tal como o conhecemos, ligado ao Estado Nação, tem de mudar «*..não só como status, mas também como processo*», para evitar que tenhamos que ver quem consideramos como cidadãos e quem não consideramos; propõe um conceito de identidade de tendência universalista mas que, apesar de se falar de cultura ocidental, «*..reconhece o pluralismo cultural e então procura o que há de comum, a partir do sentido de pertença étnica, cultural e nacional*». Defende que só temos uma identidade mas várias pertenças e o importante «*é criar uma nova identidade, uma pertença mais ampla do que a que normalmente temos que é mais reduzida, mas para ser construída necessitamos de ter algo para partilhar, algo comum.*» (p.9/ 11)

Este desafio em relação à identidade é um dos que se coloca a uma escola que assuma uma orientação multicultural, onde não haja uma cultura considerada “boa”, se fomenta a expressão própria das várias identidades culturais e se garanta o direito a ser diferente.

A única uniformidade tolerável na Escola é a do reconhecimento da existência de uma natureza humana comum que é preciso respeitar, todas as restantes tentativas de uniformizar a diversidade são intoleráveis. Devemos procurar uma identidade “com” e não “contra” a identidade alheia, o que leva a que a nossa identidade se construa a pouco e pouco, reconhecendo os valores de abertura à universalidade e de abertura à particularidade.

3- A questão da igualdade: o direito à diferença

As questões de uniformidade e diversidade que abordámos e que nos levaram a reflectir sobre a educação multicultural, conduzem-nos agora a considerar o seu

devem ser articuladas e do conhecimento de todos na instituição: «*..em educação a igualdade de oportunidades (face à vida) depende da igualdade que, em termos de recursos educativos, culturais e políticos (e benefícios simbólicos), a escola for capaz de proporcionar e garantir.*» (Antunes, p.146)

Mas a que nos referimos quando falamos em igualdade de oportunidades?

As relações Estado / educação escolar têm vindo a reflectir ao longo dos tempos diferentes concepções e intenções de igualdade.

A partir da segunda metade do século XX, a chamada “escola para todos” regeu-se pelo princípio da igualdade de oportunidades, mas esta igualdade dizia respeito apenas a igualdade de acesso.

Igualmente a concretização da igualdade de oportunidades de frequência se mantém inatingível para muitas crianças que não conseguem competir, apesar da introdução de medidas pedagógicas compensatórias como resposta ao “handicap” sócio-cultural e visando combater assim o insucesso escolar.

Estas medidas compensatórias são alvo fácil para várias críticas, nomeadamente os currículos alternativos, adaptados a diferentes realidades, recebem a discordância de Stoer, que considera conduzirem a uma marginalização dos cursos que os têm por base e reforçarem as divisões que os currículos académicos já de si originam.

De acordo com este autor, diferentes “oportunidades” proporcionadas a indivíduos diferentes, resultam em diferentes modalidades de realização pessoal e destinam-se apenas a melhor proporcionar à economia os recursos humanos de que necessita, na sua procura de modernização e competitividade.

Segundo ele, pode-se falar em “cumplicidade” com um sistema económico, desenvolvendo o Estado políticas de “gestão controlada da desigualdade” ao permitir duas vias profissionais: a académica e a técnica ou profissional³². (p.250)

³² É curioso verificar que a discussão da ideia de igualdade parece não se estender para lá da escolaridade básica obrigatória, uma vez que a partir desse nível de ensino a igualdade de oportunidades se limita a condições de acesso; pode falar-se de uma dicotomia escola básica e pós básica quanto a democratização da educação, uma concepção que se assume «igualitária para a escola básica e de cariz meritocrática para os níveis pós básicos» uma reflexão de Antunes.(p.138)

É esta separação entre ensino geral e ensino profissional que, segundo Touraine, pode conduzir a uma situação perigosa em que *«..os jovens de nível social baixo fossem orientados para o ensino profissional, enquanto o ensino geral seria reservado às crianças das categorias médias e superiores.»* (p.363)

Esta seria uma forma de fazer uma educação- para- a- sociedade.

Quanto a um outro aspecto, a igualdade de oportunidades de vida, traduzida no prosseguimento de estudos e no acesso ao mercado de trabalho, continua também a não estar concretizado, sendo mais uma vez as minorias as afectadas.

A partir dos anos 70, Stoer enquadra a escola num espaço que visa a construção da identidade europeia, com forte incidência na qualidade e no âmbito de uma autonomia regulada. A principal fonte de preocupação do Estado desloca-se então da desigualdade de origem sócio-económica para a exclusão social determinada sócio - culturalmente.

Em relação a Portugal, defende que *«..devido em grande parte à sua condição de país com um pé no primeiro mundo e outro no terceiro mundo, a educação escolar básica oficial se encontra simultaneamente em crise e em consolidação.»* (p.256)

Crise porque não é difícil constatar que as desigualdades sociais, quanto ao acesso e sucesso educativos, bem como quanto aos percursos e aos resultados, são ainda uma realidade incontornável e que estas metas, estabelecidas com o aparecimento da “escola de massas,” estão longe de estar atingidas; fase de consolidação porque se perspectiva um novo contrato social capaz de cumprir as anteriores promessas e estabelecer novos direitos e deveres inerentes ao processo de globalização e evitar que se continue a reproduzir desigualdades e a produzir exclusão social na escola.

Quanto à Lei de Bases do Sistema Educativo, datada de 1986, ela reflecte uma perspectiva democrática da educação e garante a equidade e a igualdade em termos de acesso, frequência e aproveitamento escolares.³³

³³ «É da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar» (artº 2-princípios gerais- LBSE)

Preconizando o tratamento igual dos que na realidade são diferentes, podemos reconhecer aí princípios da teoria da justiça de Rawls, ao serem ignoradas as condições particulares que cada um transporta para a escola.

É o que podemos classificar de uma actuação sob o “véu da ignorância” e o sustentar de uma situação hipotética, uma vez que se sabe que essas características condicionam as possibilidades de cada um em relação às aprendizagens mas tal facto é ignorado.

As estratégias compensatórias previstas na LBSE, a nível pedagógico, financeiro ou outro, correspondem a uma diferente distribuição, admissível sempre que isso beneficie os mais desfavorecidos, contribuindo esse procedimento para o favorecimento do grupo escolar. São diferentes oportunidades, uma tentativa de diferenciar para igualizar, na medida do possível, as condições de frequência, minimizando as contingências pessoais e sociais para que o processo seja justo e equitativo.

No entanto, a distância entre os princípios formalmente assegurados, tanto na Constituição como na LBSE e a concretização material é enorme, ou seja, estamos ainda longe de um modo de proceder que torne os princípios formais de justiça em princípios de justiça substantiva.

É esta situação que leva Cândido Varela de Freitas a afirmar: *«Falar pois de democratização a propósito do sistema educativo português deve sempre supor uma prevenção: está a caminhar-se para ela, não se está nela.»* (p.35)

Segundo Tedesco, a avaliação dos resultados das aprendizagens é fundamental para evidenciar situações de desigualdade e torna imperioso modificar estratégias de acção: *«...quando alguém conhece os resultados, deixa de poder actuar da mesma forma como actuava no passado. Não se pode continuar a manter procedimentos homogéneos após a queda do “véu da ignorância”»*. A partir daqui é preciso tratar cada qual em função da sua especificidade e das suas necessidades. (p.130)

O terceiro princípio da Escola do Sujeito, desenvolvida por Touraine, é precisamente a vontade de corrigir as desigualdades das situações e das oportunidades e

opõe-se a uma escola que partia de uma concepção geral abstracta de igualdade, desfasada das situações concretas colectivas e pessoais, no seu âmbito social e histórico. Podemos dizer que se trata de abandonar uma escola que respeita a hierarquização social dos membros que dela fazem parte a favor de uma escola democrática onde se pretende garantir a todos as mesmas condições de acesso aos lugares na sociedade.

«Para ser democratizadora, a escola pode limitar-se a tratar todas as crianças de maneira igual e a ser obrigatória, laica e gratuita? Na realidade, se nos contentarmos com tão pouco, servimos muito mal a igualdade.»(p.377)

Tal situação só pode ser minimizada pela conjugação de vários factores: pela importância central dada ao Sujeito pessoal, o que lhe permite um maior afastamento da origem social dos alunos; por uma escola dirigida por ela própria e não como um mercado de trabalho; por professores funcionando em equipa; por uma nova concepção de educação que seja *«..uma ponte entre dois continentes que se afastam cada vez mais um do outro, o da economia e o das culturas.»* (p.381)

Em relação a este aspecto, Guilherme D' Oliveira Martins refere: *«...há pois, que encontrar a resposta não na ilusória igualdade de condição, em nome de uma falsa ideia de integração escolar indiferenciada, mas na harmonização do princípio da igualdade de oportunidades com o direito à diferença. Pelo respeito pela igual consideração, há que ter respostas diferentes para situações diferentes.»* (1993, p.32)

Portanto, a efectiva igualdade de oportunidades de vida só pode ocorrer em paralelo com o reconhecimento da diferença, conceitos inseparáveis e pelo desenvolvimento de uma lógica de inclusão, tomando as desigualdades sociais como um desafio e as heterogeneidades culturais inerentes como um recurso educativo a explorar.

Voltamos a Michael Walzer e à sua proposta de igualdade complexa que nos parece efectivamente a que possibilita um enquadramento pluralista e amplo para abordar a multiculturalidade, o particular, o múltiplo e o heterogéneo.

Ao analisar quais os bens que o poder político não tem o direito de controlar, ou seja, ao definir os contornos da esfera do poder, conduz-nos a uma leitura da educação que consideramos pertinente: nenhum bem social pode servir de meio de dominação,

nomeadamente a educação. Por exemplo, um grupo social não deve poder utilizar o seu poder financeiro para transformar o sentido social do bem educação, fazendo com que ele seja distribuído de acordo com o poder de compra dos pais e não segundo as capacidades dos alunos, determinando o sucesso numa esfera a possibilidade de dominar noutra esfera.

Se lhe acrescentarmos o princípio equitativo de Rawls, de diferente distribuição aos mais desfavorecidos, e o direito à diferença, teremos uma linguagem capaz de procurar entendimento numa instituição como a escola percorrida por conflitos tão agudos que o recurso a uma única regra de justiça não é suficiente.

Parece-nos também que para assegurar a operacionalização do princípio de igualdade de oportunidades face à vida não basta pensar a educação como um direito, incluindo-a na efectiva interiorização dos direitos humanos e sociais básicos, mas é também necessário fazer um alargamento da ideia de igualdade de oportunidades à promoção da cidadania, um direito em paralelo com o da educação.

Será preciso garantir a todos as aprendizagens indispensáveis ao uso dos recursos políticos, o acesso ao poder, impedindo que a falta de educação conduza a “percursos de segunda”, de que já falamos, e se torne impeditiva de exercer direitos noutra esfera, nomeadamente direitos de cidadania.

Devemos estar atentos ao facto de a escola, principalmente em período de crise e desemprego como o que atravessamos, aumentar as desigualdades sociais uma vez que são as crianças em situações precárias a obter os resultados menos bons.

4- O Sujeito a educar.

O Sujeito da educação é único no mundo, diferente de qualquer outro, apenas idêntico a si mesmo.

O primeiro princípio da Escola do Sujeito tal como o formula Touraine, é o que mais se opõe a uma educação clássica centrada na sociedade e não no indivíduo e que pressupunha uma anulação das suas características pessoais e dos seus interesses: a educação deve formar e reforçar a liberdade do Sujeito pessoal.

Uma educação centrada no Sujeito exige o respeito pela liberdade individual, pelas motivações e personalidade de cada um. « *A criança que chega à escola não é uma tábua rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimentos, sentimentos e valores. Em cada momento da sua vida, a criança tem uma história pessoal e colectiva que apresenta sempre traços particulares. A educação deve, em vez de libertar o universal do particular, como no modelo clássico, aproximar as motivações e os objectivos, a memória cultural das operações que permitem participar num mundo técnico e mercantil.* » (1997,p.359)

No entanto, na escola, a linha condutora das práticas escolares continua a depender dos educadores e legisladores que não têm em conta a realidade diversa dos alunos. A dimensão humana do aluno é remetida para segundo plano e dele só se espera uma conduta passiva e conformista com a orientação que para ele traçaram.

Os alunos continuam a ser tidos essencialmente como apenas alunos, ou seja, referenciados não por aquilo que são, na sua dimensão humana, mas por aquilo que os professores e a escola pretendem que sejam.

É importante salientar a necessidade de se abandonar, de uma vez por todas, a ideia de que o aluno está apenas “presente” numa relação onde não lhe é reconhecida uma presença actuante e interactiva, ficando professor e aluno envolvidos numa dinâmica desencontrada. Como tentaremos demonstrar, a forma como é encarada e se desenrola a relação professor /aluno tem repercussões importantes a vários níveis.

4.1- A interação professor /aluno: uma ética relacional

É sabido que a profissão de professor e o ofício de aluno são papéis que se revestem de enormes complexidades porquanto a escola é um espaço onde confluem conflitos de vária ordem.

A solicitação do professor para uma multiplicidade de funções e a atribuição à escola de inúmeras responsabilidades é assaz conhecida.

Mas, mais do que nos preocuparmos com o “perfil “ do professor ou o “perfil” desejável do aluno, o nosso interesse centra-se nas relações interpessoais professor / aluno, a forma como um e outro se devem olhar, num reconhecimento mútuo e a importância que tal relação pode ter na resolução de conflitos no processo educativo em geral e principalmente as suas repercussões a nível de uma vivência educativa positiva ou fracassada.

«O aluno é acima de tudo uma pessoa, titular de direitos e deveres, em busca de uma educação pessoal e social, assente na liberdade e na solidariedade, e susceptível de a ajudar a encontrar um sentido para a vida.» (Carneiro, p.248).

Também o professor, à semelhança de cada um dos alunos, é dotado de personalidade própria que foi construindo ao longo do seu processo de desenvolvimento pessoal e que revela quando interage com os outros.

Portanto, cada um dos elementos envolvidos nesta relação é uma pessoa e nós procuramos entender a relação onde se encontra a pessoa do educador com a pessoa do educando.

Embora não se possa incluir Hannah Arendt entre os filósofos que se dedicaram especialmente a reflectir a educação, é um texto seu, «A crise da educação», que nos suscita a reflexão mais pertinente quanto à relação professor /aluno, adulto /criança, face a face na escola.

Esta autora entende a criança, o aluno, como um recém - chegado a um mundo velho e que transporta consigo todo o poder de renovar um mundo que se renova ele próprio sem cessar precisamente pela chegada de novos seres humanos transportando em

si “a raiz de toda a imprevisibilidade”: « *A criança, objecto da educação, apresenta-se ao educador sob um duplo aspecto: ela é nova num mundo que lhe é estranho, e ela está em devir, ela é um novo ser humano e está em caminho de devir um ser humano.* » (p.129)

O professor tem um papel central no processo educativo, ao ser o representante do mundo que acolhe a criança, de duas formas distintas e incontornáveis: porque o conhece (em parte) e por isso torna-o presente nos seus actos, e porque, enquanto educador e adulto deve assumir a responsabilidade por esse mundo, ainda que o tivesse desejado diferente.

A competência e autoridade do professor consiste em conhecer o mundo e em ser capaz de transmitir esse conhecimento aos outros, na “antecâmara do mundo” que é a escola. « *Face à criança é um pouco como se ele fosse um representante dos habitantes adultos do mundo que lhe apontaria as coisas dizendo: Eis aqui o nosso mundo!* » (p.131)

Antes de impor ou propor seja que moral for, o professor deve estar consciente desta responsabilidade e respeitar os alunos / seres humanos “em processo de devir” e a sua liberdade e capacidade para inovar e interrogar.

O conflito existente na relação pedagógica, desencadeado pela educação moderna, é enorme ao não se reconhecer as crianças como seres com “vida” própria, tratando-os como um prolongamento dos adultos, traçando-lhes um caminho de continuidade.

Em Coelho Rosa encontramos este reconhecimento dos jovens, ainda não formatados pelas morais e pelos pré -conceitos, como os mais aptos a entenderem os humanos e o mundo e a importância de nos abirmos às suas revelações. Assim, o essencial da educação consiste « *..em dar-lhes a palavra, em deixar-lhes a iniciativa de nos interpelarem, em aprender com eles e não em começar por querer ensinar-lhes seja o que for* » (1998c, p.145)

Ainda numa linha de pensamento de Arendt, a escola é o local, onde com a melhor das intenções, de certa forma, as crianças são expostas à “luz implacável” do domínio público que invade toda a vida privada e submetidas às normas do mundo adulto. « *Quanto mais completamente a sociedade moderna suprime a diferença entre o*

que é público e privado, entre o que só se pode desenvolver à sombra e o que reclama ser mostrado a todos na plena luz do mundo público... mais difíceis se tornam as coisas para as crianças as quais, por natureza, necessitam da segurança de um abrigo para poder amadurecer sem perturbações.» É um erro da educação considerar a criança como nada mais do que “um pequeno crescido” (p.130)

Do que a autora nos fala aqui é da supressão da diferença entre o que é público e o que é privado, da invasão de um espaço por outro, da necessidade de espaço e “obscuridade” para alcançar a maturidade, da necessidade de desenvolver interioridade.

A escola, onde os adultos /professores são responsáveis pelo mundo, deve tomar consciência desta necessidade e assumir como sua principal finalidade, nas relações interpessoais, o livre desenvolvimento das qualidades e características de cada um, pois essa é «...a qualidade única que distingue cada ser humano de todos os outros, qualidade essa que faz com que ele não seja apenas mais um estrangeiro no mundo, mas qualquer coisa que nunca antes tinha existido» (p.131)

Ao contrário da função de socializar, largamente atribuída à escola como a sua função primordial, defendemos a necessidade de que aí se contribua para a construção da individualidade de cada um, dando-lhe espaço e oportunidade para a interioridade.

É a atitude que faz sentido revendo-nos na posição de Coelho Rosa segundo o qual «*Os humanos não nascem indivíduos para, “depois”, se socializarem (como dizem que cabe à escola fazer). Bem pelo contrário, os humanos nascem sociais e a educação é a construção da sua individualidade.*» (2000d, p.338)

Fátima Galveias,³⁴ advoga a ideia de que o sucesso educativo dos alunos está intimamente dependente do tipo de relacionamento que se estabelece. Aborda a noção de ética relacional, desenvolvida por vários autores, que «*parte do pressuposto de que o ser humano define a sua individualidade e encontra sentido para a sua vida no contexto da sua relação com os outros.*» Por oposição a uma perspectiva universal e normalizante, esta forma de relacionamento tem em conta os aspectos contextuais e «*exige de ambas*

³⁴Realiza um estudo qualitativo-interpretativo sobre os conflitos surgidos na interacção pedagógica professor/aluno, recorrendo a narrativas contadas por um universo de professores em diferentes fases de carreira, de 4 escolas.

as partes intervenientes na relação uma atitude, mútua, de cuidado e atenção- uma ética do desvelo». (p.108)

Este tipo de relação entre professor e aluno, para além de influenciar as aprendizagens académicas, contribui para o crescimento dos alunos como indivíduos que se preocupam e estão atentos aos outros. Igualmente implica o reconhecimento de que no sistema escolar as pessoas são diferentes, com necessidades diferentes e capacidades diferentes que devem ser desenvolvidas, não num contexto de competitividade e individualismo, mas num contexto de receptividade e abertura ao outro.

De entre as conclusões a que chega, destacamos um aspecto que nos faz especial sentido: a par da imagem de uma relação pedagógica onde existe preocupação e cuidado surge associada a ideia de justiça nos modos de agir, complementando-se as duas em situação de resolução de conflitos morais.

No entanto, esta perspectiva não é aceite por alguns autores, entre eles Kohlberg³⁵.

Ruben Cabral reconhece que a visão deste autor «é essencialmente masculina» e que ele desenvolve a sua teoria de desenvolvimento moral e de comunidade justa baseando-se numa dicotomia entre mundo feminino e mundo masculino. Contrapõe-lhe a noção complementar de Gilligan que defende a necessidade de incluir a noção de desvelo na de justiça.

De facto, segundo Cabral, se *«a face masculina aponta para a necessidade do estabelecimento de regras de convívio e para o seu cumprimento, a face feminina aponta para a necessidade de nos responsabilizarmos uns pelos outros, de cuidarmos uns dos outros. Da conjugação destas duas faces poderá surgir o estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente interdependente.»* (p.145)

³⁵ Para este autor a justiça tem a primazia de todos os princípios morais e define-se pela regra: Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti. A sua teoria de desenvolvimento moral, que não pode ser separada do contexto social, compreende seis estádios que se vão atingindo pela discussão de dilemas morais. Na sua escala, os juízos das mulheres não atingem os níveis mais elevados; faz derivar da percepção da justiça e das formas de relacionamento manifestadas pelo homem a matriz para toda a humanidade.

Poderemos concluir que uma ética do desvelo, do cuidado ou do “care”, pode e deve coexistir com a ideia de justiça, nomeadamente na resolução de conflitos, encontrando-se a nível do pensamento e desenvolvimento individual, independentemente do género, da cultura ocidental ou oriental, ou seja, são conceitos universais e fundamentais no ser humano, devendo estar presentes na relação pedagógica.

5- Resolução de conflitos: uma escola da comunicação

Retomamos aqui algumas questões relativas à importância do debate ético /público na procura de um compromisso, de um equilíbrio na diversidade onde imperam diferentes opiniões sobre o “bem comum”.

Ao contrário do que se pode julgar, na escola dar a palavra ao outro não é perder poder, é a possibilidade de se auto-conhecer, pela oportunidade que se deu ao outro de se revelar, comunicando connosco.

Este é um facto que remete para a importância da comunicação, incontornável na “Escola do Sujeito”.

O poder da comunicação é tal que pode originar ou travar conflitos, de várias origens e tipos, como nos lembra Touraine: *«...a violência destrói a instituição que não funcione como uma rede de comunicações. Perante um acto de violência cuja origem tanto pode ser externa como interna, a escola resiste quando a sua rede de comunicações é forte; desmorona-se quando cada um, e em primeiro lugar cada professor, se refugia na sua esfera profissional.»* (p.368)

Se o Homem é antes de mais um animal que fala, pensamento aristotélico recuperado por Ricoeur, e a sua voz é linguagem precisamente por veicular valores que ultrapassam a simples sensibilidade individual, ela tem de ser utilizada para construir a vida em comum, em todas as instituições.

Na sua reflexão a favor do diálogo, como forma de se chegar a um consenso, de ultrapassar os conflitos do pluralismo, destacando em cada argumentação o que ela

contém de universalizável para a construção de um sentido de justiça, Ricoeur recupera contributos de outros filósofos, nomeadamente de Eric Weil e da relação que este estabelece entre discurso e violência: ao escolher a discussão pública como meio para resolver os conflitos e como forma de não-violência. Seria muito redutor relacionar violência apenas a actos físicos; a mais tenaz das violências é a pretensão do indivíduo a fazer justiça por si mesmo, a vingança, e todas as formas subtis de injustiças.

A relação entre poder e palavra é objecto de reflexão e crítica por parte de Coelho Rosa que vê na educação corrente uma forma de prepotência e abuso de poder, pelos educadores, pelo domínio exclusivo e abusivo da palavra: *«Educar, então, não é ensinar nem saber. Educar é aprender, acolher a revelação do outro e do mundo e devolver ao outro e ao mundo o nosso olhar do que eles nos revelaram...Ser tido e ter-se na palavra é justamente o modo de ser dos humanos: na palavra acolhemos o outro e o mundo, na palavra nos recolhemos para olhar o outro e o mundo, na palavra nos devolvemos ao outro e ao mundo.»* (1998c, p.145)

Remeter o outro ao silêncio, privá-lo da palavra, é condená-lo ao isolamento de si mesmo, do outro e do mundo e limitar-lhe igualmente o poder de decidir, de optar e confirmar ou negar quem está no poder; é negar-lhe pleno direito de participação em educação e cidadania.

Cremos que a resposta a esta realidade de incomunicabilidade que se vive na escola estará na mudança de atitude de quem aí detém o “poder” e o exerce através da palavra, ao reconhecer o enorme poder do uso desta e da comunicação e o dever de o conferir e partilhar com os outros.

Os professores “usam e abusam” das palavras, são “profissionais” da palavra, utilizam-na para exercer o seu “poder” de ensinar.

Os alunos são os “profissionais” da não – utilização da palavra, pede-se-lhes que oiçam, logo não têm qualquer poder.

Comunicar, fazer dialogar os alunos, levá-los a argumentar entre si, é uma forma de perceber o outro e de se dar a perceber, nas particularidades das suas culturas, e é essencial a uma vida em comum. *«..do mesmo modo que uma cidade só é viva se nela se*

acotovelam e comunicam populações diferentes, a escola deve ser um lugar privilegiado de comunicações interculturais.» (Touraine, p.369)

Não pretendemos defender a utopia, ou criar a ilusão de que na escola, pelo debate e pela comunicação se alcançará um consenso sobre questões éticas importantes, como é o caso da justiça, envolvendo todos os membros da comunidade educativa. Aliás é altamente improvável que tal venha a acontecer.

Mas tal não deve ser impeditivo da fundamentação de princípios de justiça, formal ou substantiva e igualmente não elimina o dever de aceitar o direito à participação de todos os que desejarem contribuir para a formação da vontade colectiva.

É dever do educador providenciar e fomentar as condições culturais necessárias ao exercício desse direito de participação no debate, ao privilegiar a comunicação na escola.

Conclusão do capítulo III

Procurámos fazer uma leitura no campo da educação, mais concretamente na escola /instituição, da ideia de justiça que temos vindo a desenvolver, procurando aí resposta a questões que se nos colocaram.

A escola a que nos referimos, procurando identificar uma escola /instituição justa, é aquela onde a autonomia, no sentido de autonomia construída, surge como condição essencial à oportunidade de construção de um sentido de justiça adequado à sua realidade específica. É também nesta escola que, pela promoção do diálogo, é possível a diluição de interesses contraditórios e a adopção de critérios colectivos que permitam construir um “mundo” comum, com sentido para todos os seus actores.

Tomámos também como referência a “Escola do Sujeito”, tal como a defende Touraine e cujos princípios, que a afastam completamente de uma educação centrada não no indivíduo mas na sociedade, são a orientação para a liberdade do Sujeito pessoal, para a comunicação e valorização da multiculturalidade e preocupação em corrigir as desigualdades, permitindo potenciar ao máximo o projecto profissional e as motivações pessoais e culturais de cada um.

Consideramos, portanto, uma escola tal como a “Escola do Sujeito” o contexto propício e necessário à construção de uma ideia de justiça para uma sociedade plural, enquanto instituição onde se “aprende a ser com os outros”, um contexto que não é neutro, antes é local de encontro de disparidades e injustiças, reflectindo um mundo complexo, onde se deve procurar a solução para toda a espécie de constrangimentos que dificultam o entendimento com base em valores comuns.

Assim, reconhecemos na ênfase dada à formação e reforço da liberdade do Sujeito pessoal, a preparação do sujeito capaz de pensar, sentir e agir a justiça, o cidadão futuro,

diferente de qualquer outro. A responsabilidade do professor é para com este Sujeito a quem apresenta o mundo.

A centralidade dada à diversidade, à comunicação e valorização da multiculturalidade, reflecte a importância dos contextos históricos e culturais, das tradições e convicções de cada um que se entrecruzam no espaço escola e que é preciso gerir pelo diálogo e ter em conta na construção de um entendimento comum de justiça.

A correcção das desigualdades de facto de uma sociedade democrática, o terceiro princípio preconizado por este autor, só pode acontecer assumindo a escola um papel activo, abandonando uma ideia abstracta de igualdade, na construção de princípios de justiça, bem como um acção dinâmica na construção da democracia.

Ao reflectir sobre a escola / instituição justa, começa a surgir a convicção de que a avaliação, enquanto actividade constantemente presente, pode ser a forma de fazer ressaltar situações de desigualdade, ao mesmo tempo que pode ser ela própria um factor impeditivo de percursos educativos conducentes a uma plena integração na sociedade.

Igualmente a questão da cidadania surge intrínsecamente relacionada com as questões que abordámos. Não podemos esquecer que uma escola se insere numa comunidade local que por sua vez se insere na sociedade mundial e que os homens dessa comunidade são habitantes de um país e de um planeta. Todos os esforços no sentido de combater as desigualdades e a exclusão na escola são alicerces para uma sociedade mais inclusiva e todos os esforços que garantem a liberdade dos percursos educativos pessoais são entraves a formas de submissão.

A valorização da diversidade e do pluralismo cultural é antes de mais uma questão de cidadania e de reconhecimento dos direitos humanos, assim como um nivelamento por baixo da qualidade educativa é um factor impeditivo dos mesmos. A não articulação das diferenças culturais com verdadeiras oportunidades de vida, é uma forma de negar o acesso a uma cidadania de pleno direito. Ao não garantir a todos uma educação de qualidade estamos a impedir a reivindicação de uma participação activa nas diversas instituições da comunidade democrática.

Na escola / instituição justa não é suficiente a tolerância ou simples aceitação da diversidade, perante desigualdades sociais que se agravam.

É preciso fazer aí sentir que o conhecimento e a compreensão do outro é também o conhecimento e compreensão do mundo, estabelecer os limites do tolerável, e só assim teremos como valor universal o reconhecimento da dignidade humana e a criação das condições necessárias ao desenvolvimento da equidade e da justiça.

Alargamos a nossa compreensão de justiça com a noção de que os seus princípios devem ir para além de uma igualdade pouco ampla, contemplar a equidade, incluir a dialéctica da diferença e da identidade, da cultura e das culturas e a existência de espaços abertos à contestação e ao diálogo. Princípios que se baseiam no respeito pela esfera individual de cada um, na responsabilidade para com os outros e na afirmação das várias identidades culturais nas suas especificidades e complementaridades.

CAPÍTULO IV

O PROCESSO AVALIATIVO: JUSTIÇA EM ACÇÃO

CAPÍTULO IV

1- Delimitação da perspectiva de avaliação

Todas as nossas acções supõem uma avaliação, uma preferência.

Parece existir em educação, tal como em outros domínios humanos, uma certa preocupação em tudo avaliar. «*O termo avaliar é hoje usado a propósito de tudo e de nada*», comentário de Hadji que nos faz pensar qual o sentido preciso deste conceito, porque a primeira dificuldade quando se trata de avaliação é sobretudo entendermo-nos sobre uma aceção.

No caso da Educação, da avaliação educacional, podemos referir-nos a uma multiplicidade de aspectos: alunos, professores, métodos, estratégias, formação, programas, reformas educativas, políticas educativas, etc, e até avaliação da própria avaliação.

Estrela e Nóvoa referem mesmo que é a diversidade de campos e a multiplicidade de abordagens relativas à avaliação que justifica a sua opção pelo plural no título do seu trabalho «Avaliações em Educação: novas perspectivas» (p.10)

Portanto, podemos afirmar que a avaliação está no cerne do processo educativo.

Mas, se a nossa concepção de educação tem como ponto de convergência, como agente central, a pessoa do aluno e o seu processo pessoal e próprio de aprendizagem, o nosso interesse centra-se na avaliação das aprendizagens dos alunos, tudo o resto funcionando como meio em relação a esse fim.

Trata-se então de conceber as escolas como instituições onde se aprende e de colocar a tónica nas aprendizagens e não no que se ensina e em quem ensina. É no aluno que as aprendizagens se concretizam, é a ele que pertencem e ocorrem em função de outras feitas anteriormente por ele e que surgem na escola como um conjunto de adquiridos. Os próprios professores e o currículo são meios funcionando em torno do agente principal e central, o aluno.

Esta deslocação do que tem sido o centro para o que tem sido a periferia, esta inversão de papéis e de importância, atribuindo ao aluno o lugar central que lhe pertence, não acontece sem dificuldade e sem morosidade e certamente, não se faz pela via dos normativos.

Se pudemos encontrar uma multiplicidade de definições quanto ao que se refere ao significado do que é avaliar, encontramos, em avaliação pedagógica, uma unidade quanto ao “objecto”: os alunos e o seu processo de aprendizagem. Quer sejam considerados na sua globalidade de pessoa, ou numa dimensão particular, ou quanto aos seus trabalhos, são pessoas que estão em questão.

As diferentes perspectivas filosóficas, sociais e políticas dos investigadores que se debruçaram sobre este assunto deram, conseqüentemente, origem a diversas abordagens. Partimos para esta análise apenas com a certeza de que a avaliação, *«...é, por natureza, numa sociedade democrática, uma área geradora de polémica, de debate e de permanente reflexão. É, indiscutivelmente, uma problemática não linear, sem uma solução única, cuja característica mais marcante é a complexidade que resulta de uma verdadeira teia de factores que a influenciam.»* (D. Fernandes, 1993,p.42)

1.1- Avaliação e questões paradigmáticas

Qualquer problemática, neste caso a avaliação, se desenvolve num determinado contexto, num determinado enquadramento que lhe dá o sentido. As ideias sobre avaliação foram evoluindo de acordo com a evolução dos paradigmas educacionais e as próprias alterações sociais, económicas e políticas.

Ou seja, a opção paradigmática no âmbito das ciências humanas e sociais e em particular nas ciências da educação, determina e ajuda a entender a prática de avaliação das aprendizagens e as decisões tomadas a nível conceptual e operacional.

Relembramos aqui dois autores, Guba e Lincoln, que definem três questões, as quais, assumidas pelo investigador, permitem perceber qual a lógica a que obedece, qual o paradigma³⁶ em que aquele se inscreve : uma questão ontológica, qual a forma da realidade, o que existe para ser conhecido; uma questão epistemológica, qual a natureza da relação entre o que quer conhecer, o investigador, e o que há para ser conhecido, o objecto; uma outra de natureza metodológica, como devo proceder para conhecer, isto é, a forma como a investigação é feita. (in D. Fernandes, 1998,p.278/ 279)

Estas são questões interdependentes, sendo que a resposta a uma condiciona a resposta às outras.

Analizamos, de forma breve, dois paradigmas propostos por Berlak, e seguidos também por Domingos Fernandes e a implicação dessas perspectivas na avaliação das aprendizagens: o paradigma psicométrico e o paradigma³⁷ contextual.

Assim, no paradigma psicométrico, ou positivista, a realidade é tida como objectiva, existe independentemente do sujeito avaliador, o conhecimento é tendencialmente objectivo e acede-se a ele através de metodologia experimental e métodos quantitativos. É a razão instrumental que domina e as explicações causais, o que não contribui para a solução dos problemas sociais que requerem a maior parte das vezes soluções práticas e não meramente técnicas.

Nesta perspectiva, os instrumentos de avaliação medem rigorosamente as aprendizagens, que não sofrem interferência das concepções e valores de quem os concebeu e utiliza; os resultados da avaliação podem universalizar-se, pois aceita-se que têm o mesmo significado para todos, ao não se reconhecer a influência do meio sócio-cultural e familiar dos alunos e também a avaliação de processos e produtos da aprendizagem é feita separadamente.

Ensinar é transmitir um saber já feito, já construído, pronto a ser reproduzido intacto. O professor é o guardião deste saber absoluto, universal e verdadeiro e seu único detentor e tem por missão principal punir qualquer desvio e quantificar o saber correcto

³⁶ Segundo estes autores: conjunto de concepções básicas, de natureza axiomática, que um indivíduo possui e que lhe proporcionam uma dada visão do mundo e da sua natureza. É através do paradigma que os indivíduos percebem o seu lugar no mundo e todo o tipo de relações que podem estabelecer com ele.

³⁷ Guba e Lincoln usam a designação paradigma positivista e construtivista, para paradigmas com características em tudo semelhantes às destes que descrevemos

adquirido pelo aluno num determinado período de tempo. Memorizar, reproduzir e medir são palavras chave.

A forma como se sabe hoje que os alunos aprendem, os estudos sobre os seus processos de pensamento e dos aspectos sociais de cognição, vieram mostrar a inconsistência entre os fundamentos e as práticas deste paradigma.

Um novo pensamento científico, que se pode referenciar a Popper, Bachelard, Morin, entre outros, rompe com a causalidade e o determinismo e reconhece a complexidade, os projectos pessoais e o espírito crítico e a criatividade do aluno e a sua acção na produção de conhecimento.

É o surgimento da razão comunicativa, que Habermas contrapõe à razão instrumental, reconhecendo ao sujeito o seu papel insubstituível na construção do conhecimento, conhecimento esse que se legitima através da argumentação. Ou seja, é possível construir um conhecimento baseado na compreensão e reconhecimento mútuos das expectativas individuais, chegando ao consenso após um processo interpretativo. Daí que esta razão admita não apenas as afirmações consideradas verdadeiras, mas também as próprias acções acerca das quais é possível ter outros critérios de validade, como a justiça ou a rectidão. (cf. M. Fernandes, 1998, p.13/ 15)

Estamos perante o surgimento de um outro paradigma, paradigma da compreensão ou também designado de “contextual”: « *...que considera o processo de avaliação inseparável do contexto em que a aprendizagem tem lugar e cujos principais objectos são os processos associados ao desenvolvimento cognitivo, afectivo e moral que os alunos exibem no desempenho de tarefas diversificadas de aprendizagem.*» (Berlak, citado por Fernandes, 1998, p.279)

Do ponto de vista deste paradigma contemporâneo, sobressai a multiplicidade de significados e diferenças de perspectivas existentes numa escola multicultural, as diferenças e semelhanças entre interesses e valores de uns e outros. O conhecimento é visto como relativo e resultado de uma construção pessoal – social e influenciado pelo contexto. Os professores procuram recolher toda a informação possível, usando

diversidade de fontes e de instrumentos, muitos de natureza qualitativa e passa a ser possível estar informado sobre o processo e reajustá-lo sempre que necessário.

Paradoxalmente, como refere Coelho Rosa, quanto mais as ciências ditas exactas abandonam as pretensões de um saber feito e se empenham numa concepção de ciência como investigação «...*mais as ciências humanas se têm entrincheirado em supostas certezas numéricas para tentar impor perspectivas sectoriais nas suas concepções da realidade.*» (1998d, p.120)

Retomando aqui as questões, de que falamos no início, às quais um investigador deve responder e que têm a ver com três problemas nucleares, a definição do objecto, a natureza epistemológica e os problemas metodológicos, daríamos então as seguintes respostas tendo em conta a problemática da avaliação das aprendizagens: não há uma realidade a conhecer que possa ser aprendida de forma objectiva; a natureza da relação que se estabelece entre sujeito e realidade a conhecer é de interacção entre investigador, participantes e contexto, sendo que a avaliação supõe a existência de várias realidades subjectivas em interacção, em contexto da relação pedagógica professor /aluno; privilegiamos a ênfase nos aspectos qualitativos, ao defender que a avaliação deve dar maior atenção aos aspectos qualitativos, à subjectividade, aos processos mais do que aos conteúdos, aos conhecimentos, mas também às atitudes.

A forma específica como abordamos o acto de avaliar, identificando-o com uma determinada forma de acção e consequentes tomadas de decisão, com a finalidade de melhorar uma situação e ainda pelo facto de afectar a vida das pessoas, leva a situá-la numa perspectiva que apela para a ética e para a justiça. Ao referir-se a pessoas e ao tratamento que lhes é dado, a avaliação preocupa-se não só com “o que é”, mas também com “o que deve ser” e com questões técnicas “o que podemos fazer”?

Para além de se preocupar com questões relacionadas com o conhecimento científico, a avaliação, pela sua especificidade social, tem de reportar-se a princípios e

normas de acção, interacção e relação social, pelo que não se ajustarão rigorosamente os paradigmas científicos descritos.

Presentemente, como referem vários autores, estamos numa época de mudança nas práticas e no pensamento científico que conduz à aceitação de um novo paradigma; no entanto, tal parece não afectar a avaliação que se pratica nas nossas escolas.

Porque não muda a avaliação que se continua a praticar nas escolas?

Porque se continua a entendê-la como um processo punitivo e restritivo, cuja principal finalidade é atribuir uma classificação, em vez de motivar os alunos a atingirem o seu pleno desenvolvimento e para os informar do seu progresso nas aprendizagens?

Para além da falta de condições, da mais variada ordem, de que constantemente se fala, Domingos Fernandes aponta a necessidade de se construir «.. *um “pensamento” e uma cultura rica de avaliação, devidamente apoiadas na investigação..*» sem os quais não surgirão projectos ou soluções. (1998, p.287)

A falta de condições e as circunstâncias só afectam aqueles que se permitem deixar afectar por elas. O ser humano de que temos vindo a falar e o papel que acreditamos lhe cabe no mundo, transforma pela sua acção a realidade e confere-lhe um sentido. De outra forma não estaria a assumir a sua condição de ser humano.

«A atitude ética não consiste em suspender as minhas acções, mas sim em implantá-las no mundo» (Coelho Rosa, 1999,p.23)

Tal entendimento leva-nos a reflectir que em avaliação, ou noutro aspecto da vida, que julgamos necessário modificar, é necessário primeiro mudar a nossa atitude de conformismo e agir, em vez de ficar à espera que outros o façam, atribuindo-lhes responsabilidades.

Se bem que a legislação interfere directamente no processo de avaliação, a mudança da prática avaliativa não se consegue através de um decreto ou despacho normativo, pelo que, efectivamente, não podemos esperar por soluções exteriores à escola.

De qualquer forma, pensamos poder afirmar que é claro hoje para muitos agentes educativos que das mudanças nas práticas de avaliação depende, em grande parte, a melhoria da qualidade de educação e que se evidenciam acções nesse sentido.

2- Diferentes abordagens de avaliação.

Não é nossa intenção fazer aqui uma “revisão da literatura” de forma aprofundada que acompanhasse a evolução do conceito de avaliação das aprendizagens de acordo com a evolução dos paradigmas educacionais, num quadro histórico, político e social de cada sociedade. Tão só pretendemos referir os principais aspectos de algumas correntes de pensamento sobre este conceito que, entrecruzando-se e através de uma abordagem “a contrario”, essencialmente pela análise das objecções que nos suscitam, contribuem para a construção do entendimento de avaliação com o qual prosseguimos o trabalho.

Assim, abordamos três definições “clássicas”, por assim dizer, de avaliação e a sua relação com o paradigma em que se inscrevem, procurando a resposta à questão: o que é avaliar?

A questão da avaliação relacionada com aspectos quantitativos, com medições estáveis do comportamento humano, avaliação como medida, dominou no início do século XX e, transportada para a educação, correspondeu ao interesse pela classificação e pelo rigor das técnicas e medidas a utilizar a fim de garantir uma maior objectividade do processo.

Nesta definição de avaliação como medida, tudo o que não é directamente mensurável, tudo aquilo que escapa aos instrumentos de medida, é negligenciado. A propósito, interroga Hadji: *«Não se estará a restringir, abusivamente, ao mesmo tempo, o objecto de avaliação, ao deixar de fora o imenso edifício do qualitativo, e a sua metodologia ao condená-lo ao uso de uma instrumentação rígida?»* (p.36)

A norma é a comparação, geralmente o grupo turma e os alunos tratados como iguais e em igualdade de circunstâncias, sendo o resultado do seu trabalho atribuído à sua aptidão natural para a aprendizagem, concepção conhecida como “teoria dos dotes”.³⁸

Como consequência pedagógica desta situação de avaliação comparativa, refere Cardinet: «.. quanto mais os professores se sentirem obrigados a fundamentar a avaliação dos resultados de um aluno, unicamente situando o seu trabalho em relação aos trabalhos dos colegas, tanto mais importância estarão a dar à competição resultante de tal situação, em detrimento da aprendizagem escolar em si» (p.33)

O carácter redutor deste modelo reconhece-se na importância desmedida atribuída à objectividade e na valorização da transmissão e reprodução de conhecimentos de natureza académica.

Este tipo de avaliação corresponde ao paradigma psicométrico que a constatação das insuficiências da avaliação dita tradicional levou a “abandonar”.

Uma segunda perspectiva, avaliação como descrição, estabelece uma correspondência entre os objectivos definidos pelo professor, no início do processo ensino / aprendizagem e os resultados obtidos no final do referido processo.

Este modelo é atribuído a Tyler que, em 1986, reconhece estar-se perante um novo paradigma de avaliação educacional, segundo o qual «...todas as pessoas são capazes de aprender o que as escolas são responsáveis por ensinar fornecendo a avaliação relevantes informações sobre as realidades do campo educativo no sentido de uma educação de qualidade elevada para todos» (in M. Fernandes, p.8)

No entanto, ainda podemos encontrar traços da perspectiva psicométrica, sendo que a comparação é a distância entre as duas referências, desempenho dos alunos e consecução dos objectivos.

O planeamento da avaliação, a fim de definir os objectivos e a introdução da variável “tempo” são alterações conceptuais importantes. A partir de agora é a falta de tempo e não a falta de aptidões a impedir que o estudo numa área seja levado até ao seu domínio completo. O aluno passa a ser encarado como um ser naturalmente capaz de aprender, não em função de dotes ou dons intelectuais, mas em função do tempo que

³⁸ - Esta teoria defendia que o sucesso escolar dependia exclusivamente da inteligência da cada um.

dispuser para efectuar as aprendizagens. Ao registarem-se diferentes ritmos de aprendizagem, já se pode perspectivar uma progressiva atenção a ser dada ao aluno, no decorrer do processo de ensino /aprendizagem, considerando-o interveniente no mesmo.

É uma perspectiva de influência behaviorista, ou seja, o comportamento desejado dos alunos é visto como uma resposta aos estímulos fornecidos pelo professor e logo susceptível de ser rigorosamente planeado antecipadamente.

Ao ser necessária a utilização de um referencial criterial para além da norma, originou este modelo uma diferenciação de utilização da avaliação: a diagnóstica, tendo em vista preparar o aluno para a aprendizagem; a formativa, para o ajudar durante a aprendizagem e a sumativa, no final do processo, tendo em vista controlar o domínio dos objectivos fixados.

A respeito deste modelo, Daniel Hameline recorre à metáfora da “pilotagem” para evidenciar uma contradição. O piloto, que conduz o leme, deve saber que a condução é condicionada por muitos impulsos imprevistos que a desviam da rota; uma acção, contrariada por “ventos”, só pode tornar-se eficaz se fizer desvios, se utilizar uma táctica que a adapte ao que a contraria, sem perder o rumo.

Esta imagem pode ser transportada para o comportamento humano: *«O mérito de toda esta imagética marítima é de nos fazer recordar quanto uma noção radical, como, por exemplo, a de objectivo, confrontada com a de pilotagem, que frequentemente lhe está adstricta, deve de uma vez para sempre libertar-se da ingenuidade do percurso rectilíneo.»* (p.41)

Assim, todo o actor deve estar consciente de que ao encetar uma acção ela supõe estes mesmos desvios, esta “falta de medida”, porque *«...a acção é a “contraditória viva” das intenções prévias»* (p.41).

Parece-nos então que a grande limitação deste modelo é a definição unilateral dos objectivos, pelo professor, sem ter em conta as especificidades do contexto e os interesses do aluno que assim é um destinatário passivo do que para ele foi definido.

Não entra também aqui em consideração o que Landsheere chamou “valor acrescentado”, os conhecimentos que os alunos tinham antes de entrar na escola, que deverão ser tidos em conta na interpretação dos resultados escolares, bem como a qualidade de apoio que as famílias podem prestar. (p.26)

Esta mais - valia, bem como outros imprevistos ocorridos durante o processo de ensino/ aprendizagem, como o facto de acontecer que os resultados não previstos se revelem mais importantes do que aqueles que foram inicialmente identificados para atingir, só serão tidos em conta mais tarde.

Uma outra perspectiva representa uma ruptura no que respeita à essência da avaliação, relaciona-a estreitamente com o étimo da palavra, ou seja, avaliar como julgar, como implicando emitir juízos de valor. Detemo-nos um pouco mais nesta perspectiva pois pode afirmar-se que é a que recebe ainda o mais amplo consenso entre os avaliadores.

Esta assunção obriga a repensar as funções da avaliação, as suas metodologias e principalmente, o papel do avaliador, o professor. A neutralidade deste agente e a sua competência técnica de avaliar são questionados e mesmo substituídos, por uma visão do acto de avaliar holística, subjectiva e complexa pela convicção de que avaliar não tem só a ver com factos mas também com valores.

Está presente, apesar de tudo, uma preocupação de fazer avaliação centrada nas pessoas, todas as pessoas, que nela participam, a título de avaliadores ou avaliados e visa a melhoria do objecto de avaliação.

Fernandes refere que foi Stufflebeam, em 1985, que se referiu à avaliação como a *«..apreciação sistemática do valor ou mérito de um “objecto”, pronunciando-se a avaliação sobre o que foi avaliado em termos de bom ou mau.»* (1990, p.10)

A avaliação é considerada um processo e não um acto isolado, incluindo assim diferentes fases no seu desenvolvimento: identificação, recolha, organização da informação e emissão de juízos.

A pouco e pouco foi tomando corpo a ideia de que outros factores intervêm numa situação de avaliação, nomeadamente a personalidade do avaliado e a ausência de neutralidade por parte do avaliador, sendo que a pessoa que é interfere nas apreciações que faz, acerca de si, dos outros e das circunstâncias.

A este respeito, Perrenoud observa que a avaliação é como um jogo relacional, «...uma negociação que favorece os alunos que melhor dominam certos sinais exteriores de excelência: códigos, saberes e atitudes rentáveis do ponto de vista escolar», atitudes que acabam por influenciar o avaliador. (1992, cf.p.51)

A consciencialização da dificuldade que envolve esta acepção de avaliar como julgar, é também sentida por Hadji. Este autor define valor como uma noção que «...mistura o quantitativo (medida) e o qualitativo (norma ideal); o real (o universo dos objectos) e o ideal; a ética (o que é digno de apreço) e o mundo do desejo. Mérito e ou apreço, qualidade, grandeza? Poder-se-á encontrar noção mais polissémica, mais multidimensional?» (p.29)

Avaliar, segundo esta perspectiva, exige uma separação entre a realidade daquele que avalia e a realidade do avaliado, uma distanciação do sujeito em relação ao objecto.

O juízo de valor implica então pensar numa pessoa, ou objecto, tendo em conta os dados que se referem ao próprio ser, ou objecto, e pensar em dados que se referem à ordem do ideal, pensando o que vale o real em relação ao ideal, tendo em conta o valor que se definiu.

Quem é o aluno ideal ou a situação ideal? Devemos seguir o perfil de aluno que se encontra definido na L.B.S.E. ? Ou o estereótipo que temos interiorizado?

Tendo-nos interrogado sobre o que é o ser humano e as suas acções, questionamos também qual o seu direito de avaliar outro ser humano em termos de mérito ou demérito.

Este autor faz, no entanto, uma abordagem diferente do juízo de avaliação; ele não deve ser prescritivo mas sim hipotético, fazendo intervir uma escolha, sempre contestável de um ou mais valores, mas também uma aposta sobre uma evolução provável das coisas. O discurso que pronunciamos e que deve fazer sentido para quem o recebe, não se baseia na comparação de uma grandeza constante da mesma espécie, que lhe serve de padrão ou de unidade, antes se constitui como único (cf. p.178)

Fala ainda em “filosofias” de avaliação referindo-se às concepções de avaliação que estão por detrás desta actividade e que respondem à questão: Para que serve avaliar?

Segundo ele, o homem avaliador (*homo aestimans*) reconhece que o seu conhecimento das coisas é imperfeito, mais do que conhecer quer compreender e não se contenta com o seu próprio ser, pois tem, simultaneamente, a ideia de uma perfeição possível e o sentimento de que é preciso aproximarmo-nos dela o mais possível. Acima de tudo, o homem avaliador preocupa-se com gerir a sua acção e a avaliação destina-se a «... *ser posta deliberadamente ao serviço de uma melhor gestão da acção*» (cf. p.179/180)

Ainda nesta linha de abordagem da avaliação como formulação de juízos de valor, referimos a abordagem de De Ketele, por reconhecermos nela uma preocupação com a justeza da decisão avaliativa.

Este autor define o seguinte paradigma de avaliação ao serviço de uma pedagogia de integração: « *Avaliar consiste em recolher um conjunto de informações reconhecidas como suficientemente pertinentes, válidas e fiáveis, e em examinar o grau de adequação entre esse conjunto de informações e um conjunto de critérios julgados suficientemente adequados aos objectivos fixados à partida ou ajustados durante o processo, com vista a fundamentar uma tomada de decisão.* »³⁹ (p.68)

Está aqui contemplada uma visão integradora e globalizante que não reconhece apenas objectivos pré determinados mas também objectivos definidos e ajustados ao longo do processo de ensino/ aprendizagem e que não sobrevaloriza os objectivos terminais como faz a avaliação sumativa. Pressupõe, portanto, um acompanhamento de cada aluno na sua especificidade.

A sua é uma avaliação que pretende ir contra a «*pédagogie du saucissonnage*», que traduzimos por fragmentada ou justaposta e que se refere à compartimentação estanque de conteúdos programáticos, disciplinas, horários, etc, como se na escola tudo funcionasse em fatias e parcelas, perspectiva a que não escapa a avaliação que se limita a objectivos justapostos. Defende uma pedagogia da integração que diz que «*o todo não é a soma das partes*» (p.70)

³⁹ As citações deste autor são traduzidas por nós do francês.

Ao falar em “tomada de decisão” como objectivo da avaliação, afasta a ideia de uma avaliação passiva, que se limita a uma constatação e a uma sanção, a um julgamento e situa-se numa perspectiva de “avaliar para melhor agir.”, expressão de Hadji que adopta.

É De Ketelle que propõe uma avaliação que tenha em conta os saberes em situação de integração, a construção da autonomia do aluno, o saber transformar-se, estando tal objectivo ao alcance de todos.

Este autor aborda ainda uma outra posição, a de Stake, que, sem recusar que toda a avaliação comporta um juízo de valor, esclarece no entanto a inutilidade de se proceder a um julgamento final comparativo, que compete à avaliação sumativa, pois tal só se poderia verificar se houvesse normas de julgamento únicas. «*Ora, as normas de julgamento são múltiplas*» (citado in De Ketelle, p.72)

Para obviar esta situação propõe um trabalho de confronto de interesses de todos os envolvidos na avaliação, o que pressupõe uma fase divergente e outra convergente, até se chegar a um juízo de valor que não será o do avaliador enquanto pessoa mas reflecte o juízo dos interessados. Ao ser valorizada a comunicação e cooperação entre os intervenientes, há uma maior implicação de todos daí o nome de «*évaluation répondante*», que traduzimos por avaliação responsável. (p.72)

Podemos ver neste modelo uma preocupação de igualdade e justiça na avaliação, ao dar a palavra a quem normalmente não a tem.

Referimos alguns contributos que consideramos pertinentes e que nos ajudaram na definição de uma perspectiva de avaliação mais consentânea com a ideia de justiça que defendemos.

3- Avaliar como “acção sensata”

A nossa proposta de trabalho é a de identificar o acto de avaliar com a acção humana no sentido em que a definiu Ricoeur. Portanto, analisamos a sua “acção sensata”, a que corresponde ao “homem capaz” que pensa, sente e age a justiça e tentamos fazer a partir dela uma abordagem da avaliação pedagógica, colocando simultaneamente questões para reflexão.

Assim, partimos da aceitação ontológica da existência de seres humanos capazes de pensamento e de acção, baseando-nos no mesmo autor e na sua definição de homem como ser capaz de agir que passa da percepção das coisas ao seu conhecimento e depois à sua transformação.

Também o homem é evolução e para evoluir é constantemente chamado a agir, a tomar uma decisão sobre o que o rodeia, a escolher e a apostar na opção que lhe parece mais desejável, que não é outra senão o desejo de uma vida realizada. Para tal, constantemente emite juízos sobre o que conhece a fim de optar.

Para Manuel Alte da Veiga o próprio acto de julgar traduz o inacabamento e imperfeição do ser humano, a sua vontade de perfeição, o que o leva a agir segundo a “razão recta”⁴⁰, isto é, *«..quando uma pessoa pensa honestamente, quando quer ser honesta consigo próprio, embora na esfera do subjectivo, orienta-se para a Felicidade, para o Prazer, para o Bem, por muito vagos e manipuláveis que sejam estes conceitos.»* (p.152)

Se tal se passa em sociedade, quotidianamente, porque haveria de ser de outra forma em educação?

Em qualquer interacção social, cada actor avalia constantemente os outros. Não será assim que se passa em interacção na aula?

Mas a que tipo de acção corresponde o acto de avaliar? E o que se pretende com essa acção?

⁴⁰ Esta definição de Aristóteles, significando as restrições racionais da execução e as exigências éticas da virtude, surge noutros autores também designada por regra recta.

Sem procurar uma ciência para o agir humano, pois segundo ele «*..não é da essência da ética ser normativa*», Ricoeur faz a abordagem do agir humano pela via hermenêutica na medida em que o texto é comparado à acção como um processo comunicativo entre quem o faz, o emissor e quem o recebe, o receptor.

O homem é o autor, narrador, leitor e intérprete da sua própria vida.

Ricoeur começa por distinguir acção de movimento, falando de “fazer” e “acontecer”⁴¹. O movimento é algo que acontece e que constatamos, a acção é algo que fazemos e que sabemos fazer. Somos responsáveis por aquilo que fazemos e não por aquilo que nos acontece. (1995, cf. p.729 /730)

A noção de liberdade, sem a qual não podemos compreender a de acção, tem, de acordo com Ricoeur, diferentes graus. Falar em liberdade implica cruzar noções como projecto, motivo, decisão, razão de agir e actor responsável.

A “acção livre”, a que não é “constrangida”⁴² torna-se “acção intencional” a partir do momento em que o agente, aquele a quem se atribui esta ou aquela acção, ao exercer as suas preferências, as suas intenções e motivos se torna também num actor intencional sendo o seu motivo principal o de tornar claro o que faz, aos olhos dos outros e a si próprio. (1995, p.731)

Este agente responsável, ao optar por uma determinada acção, decide-se e a própria utilização da forma pronominal do verbo decidir, remete para a sua auto implicação na acção.

Este é o nível subjectivo da acção e Ricoeur compara até o surgimento da subjectividade a um “tremor de terra” no plano da filosofia ocidental, nas profundezas do pensamento e do pensamento do ser, tal a sua repercussão (1995, p.734).

⁴¹ Traduzido do francês agir e percevoir.

⁴² Action contrainte: aquela que não podemos explicar por motivos no sentido de “razão de” mas sim no sentido de “causa”. Daniel Hameline refere-se a ela como “acção insensata”.

Mas a liberdade e a acção têm igualmente um carácter objectivo que se verifica nas instituições, nas normas e nas regras. A este nível a liberdade pode ser utilizada no plural: há liberdades a respeitar.

Este é o “momento Kantiano” e no qual Ricoeur apenas reconhece um modelo a seguir e não uma obrigação moral em sentido estrito, como o faz Kant. Igualmente condena o facto de não se ter em conta na acção o desejo e apenas a norma, o que pode levar a dicotomias como sejam “dever contra desejo”, imperativo contra felicidade” e outras. (s/d, cf p.248 /249)

É a um outro nível e seguindo Aristóteles, que encontra Ricoeur o fundamento para enraizar a acção na ontologia, pois segundo esse filósofo a acção livre revela “qualquer coisa do ser como acto” , o próprio ser é “energeia”, ou seja actividade, acto acabado. (1995, p.734)

É ao articular a acção com a prudência⁴³, outro contributo de Aristóteles, que se explica verdadeiramente o agir humano e a acção sensata.

A distinção entre comportamentos e acções, a identificação do ser humano como agente, dotado de vontade e intenção, a importância do contexto da acção são contributos do percurso reflexivo, herdado de Aristóteles e recuperado por autores como Ricoeur que ainda hoje nos faz sentido.

Analizamos então a acção sensata, “action sensée”, tal como a define Ricoeur, tentando estabelecer um paralelo com o modo de agir em avaliação pedagógica:

«A acção sensata é a que um agente pode dar conta, a um outro ou a si mesmo de tal modo que aquele que recebe este relato aceita-o como inteligível. ... ela permanece sensata na medida em que encontra as condições de aceitabilidade estabelecidas numa certa comunidade de linguagem ou de valor.» (s/d, p.238)

Retemos a ideia de que a acção de avaliar deve traduzir-se em algo para dizer, algo para comunicar ao avaliado, transmitir uma mensagem que lhe faça sentido, ser inteligível para o seu agente e para outrem.

⁴³ “Sophrosyne”ou prudência é uma das virtudes cardeais, classificação dos Gregos, significando a capacidade de discernir e ajuizar com equilíbrio e razoabilidade e que em nada tem a ver com o sentido de prudência ou cautela que hoje lhe atribuímos.

A noção de sentido surge aqui na acepção mais corrente de intenção e é atribuída ao sujeito da acção que tem sempre uma orientação finalista, sendo este o traço que a distingue de qualquer reacção ou gesto intuitivo.

Será que a orientação finalista da avaliação, baseada em conhecimento, visa a melhoria da situação inicial que se constatou, ou apenas se refere ao momento presente, carecendo de projecção no percurso do aluno?

Há um esforço no sentido de saber onde estamos para melhor nos encaminharmos para onde queremos ir?

A noção de agente é fundamental para a compreensão do agir, tal como a de sentido. «*A acção desliga-se de algum modo do seu autor como a escrita desliga o discurso da palavra e dá-lhe um destino distinto do seu autor.*» (Ricoeur, s/d, p.195)

Terá o professor noção da repercussão da acção de avaliar? De como ela se destina a outrem, “soltando-se” de si próprio enquanto agente da acção? Que não se trata de um acto individualista? Não esqueçamos que a avaliação é um acto de comunicação não apenas para os directamente envolvidos, mas também para os pais dos alunos e a sociedade.

Falamos então de uma avaliação que coloca na interpretação e na comunicação a sua ênfase, tendo o avaliador recolhido informação sobre a pessoa na sua singularidade, pelo que pode pronunciar-se sobre ela.

Estabelece-se então uma relação entre avaliação e conhecimento. A formulação de um discurso pressupõe o conhecimento do objecto ou situação a avaliar, através da observação ou informação recolhida.

Pode afirmar-se que é sempre possível aumentar a rede de informações de que dispomos sobre um outro ser, ela é sempre susceptível de ser completada pois a pessoa na sua singularidade e em devir é impossível de captar completamente, pelo que também a avaliação será um processo nunca terminado.

O mesmo podemos referir em relação a nós próprios: *«O ser humano pode distanciar-se de si mesmo, pode tratar-se “a si mesmo como um outro” e rectificar constantemente a sua forma de viver»* (Fernandes, 1996, p.399)

Esta “acção sensata” que temos vindo a analisar, só faz sentido num determinado contexto, ela não serve a uma qualquer comunidade anónima, só a uma comunidade que partilha os mesmos significados. Tal pressupõe que a acção de avaliar deva desenrolar-se entre quem partilha os mesmos valores, referências e regras, entre eles a mesma noção de justiça.

Quanto à importância da partilha de significados, Daniel Hameline faz a seguinte interpretação da acção sensata de Ricoeur: para ele o “sensato” legitima-se no consensual o que, se por um lado evidencia o seu carácter dialógico, pode igualmente incorrer em interpretações de mediania, ou seja, traduzir um nivelamento de todas as situações. *« “O lugar comum” pode desqualificar o consensual. A acção que procura o seu sentido no consentimento de terceiros expõe-se ao risco de se tornar moderada, mais por astúcia do que por necessidade.»* (p.54)

Refere que o próprio Ricoeur propõe que se abandone a expressão “meio termo”, que considera um processo simplificador, em favor da expressão “mediatez” significando transacção e negociação.

Uma acção tem relações e ligações com o meio onde está inserida. Portanto, poderemos concluir que o importante se passa no meio das coisas e das pessoas e não no início, no objectivo definido, ou no fim esperado, no resultado que se pensou obter. Tudo aponta para a importância e centralidade do percurso, para uma avaliação formativa.

A acção a que nos referimos é, inicialmente, ao nível individual e depois orientada para outrem, pela introdução da regra ou norma; torna-se então acção social, a qual implica para além desta orientação para outros *«...que cada indivíduo, quando age, motive a sua acção por símbolos e valores que não exprimem só os seus desejos individuais, mas regras comuns existentes entre os membros de uma determinada sociedade e, por isso mesmo, públicas.»* (Ricoeur, s/d, p. 243))

Haverá efectivamente uma transparência de critérios, clareza na definição de objectivos na avaliação dos alunos? Estarão todos suficientemente informados sobre o que incide a sua avaliação, sobre as “regras” do que está em jogo? E quem as decide?

Daqui também podemos inferir a dimensão interactiva da acção humana ao desenrolar-se numa comunidade onde se encontram diferentes seres igualmente dotados das mesmas capacidades de agir e interagir e aos quais é necessário respeitar e ouvir.

Encontramos essa interactividade, essa interlocução na avaliação que se pratica nas nossas escolas?

A escola reconhece legitimidade de discussão a todos os intervenientes no processo de avaliação ou constitui-se como uma forma de poder exercido pelo avaliador?

O agente, o ser humano dotado de vontade e de intenção, neste caso o professor que avalia, o agente responsável, deve estar consciente destes graus de liberdade que se cruzam na acção e reconhecer o insólito da tão usual afirmação: « A liberdade de cada um acaba onde começa a do outro», como se os outros fossem a minha limitação. Como nos faz reflectir Coelho Rosa, o que se passa é exactamente o contrário, na medida em que a minha liberdade aumenta conforme eu estimo a liberdade dos outros. (1997,p.11)

É também pelo exercício da sua liberdade subjectiva que lhe permite rectificar -se e interpretar-se, no sentido de procurar viver bem, com e para os outros, em instituições justas, que o avaliador / professor tem sempre a possibilidade e a obrigação de reflectir, repensar e modificar as suas práticas avaliativas.

Enquanto ser que tem possibilidade de, pelo seu fazer, se ir construindo a si mesmo e ao mundo que o rodeia, o homem interpela-se sobre a justeza do seu modo de viver e ao reinterpretar-se rectifica o seu modo de viver a vida.

Para além de dever ser um acto reflexivo por parte do avaliador, essa reflexão é partilhada com os seus pares ou o professor não evidencia tendência para problematizar as suas reflexões e decisões com outros?

Ao agirmos de forma sensata conhecemos uma determinada realidade, que não é estática, sobre a qual nos pronunciamos, à luz de uma determinada “grelha” de leitura, a fim de optar pelo que consideramos mais desejável. Mas quando essa realidade é um ser humano, um outro ser humano, em relação a quê apreciamos? A que referencial nos reportamos para decidir o mais desejável?

3.1- A questão do referente

Já partimos da permissão de que o homem constantemente age e constantemente avalia. Ao exercer as suas preferências, em actos ou obras, o homem emite, portanto, juízos.

Perrenoud fala de uma permanente avaliação informal e intuitiva que nunca é independente da avaliação formal, «...*uma componente permanente da actividade mental do professor perante os alunos.*» e que tem influência quando é necessário atribuir a cada aluno uma imagem do seu valor escolar.⁴⁴ (1986, p.50)

É aliás por esta avaliação permanente e intuitiva que este autor liga a desigualdade de tratamento pedagógico à avaliação(em sentido lato), uma vez que se forma no espírito do professor um juízo de valor sobre a personalidade, comportamento ou inteligência do aluno, ainda antes de qualquer avaliação formal.

Nesta nossa abordagem da avaliação parece-nos que a única pergunta que tem resposta imediata e concreta é a que se refere ao objecto da mesma: quem é avaliado é o aluno. Ele é a realidade que se pretende “ler” em função de expectativas ou de projectos que se estabelecem a partir de determinadas normas ou critérios. Mesmo assim, quanto a esta aparente uniformidade do objecto, ainda podemos duvidar se, de professor para

⁴⁴ A este respeito, Jean Pourtois, concorda com Perrenoud mas acrescenta que o mesmo acontece em relação àquele que aprende. O aluno constrói uma imagem em termos afectivos do professor e posteriormente relaciona-se com o conhecimento de uma forma favorável ou não. «A dialéctica das expectativas mútuas sublinha a urgência de ter em conta tanto os elementos afectivos /relacionais como os cognitivos, se quisermos perspectivar a longo prazo a redução das desigualdades perante a avaliação» (p.81)

professor, o que se avalia é o mesmo: um comportamento escolar de um aluno enquanto produto, ou enquanto processo, ou ainda a pessoa do aluno, relacionando-se neste caso o julgamento com a sua personalidade.

As palavras de alguns autores fazem-nos reflectir e levantar questões: Meirieu lembra que «...nunca se é inocente ao avaliar: quer o confessemos ou não, a avaliação remete sempre para um referente.» (in Hadji, p.13)

Para Hadji: « Avaliar não é pesar um objecto que se teria podido isolar no prato de uma balança; é apreciar um objecto em relação a outra coisa para além dele. Quem quer que avalie revela o seu projecto... ou o que lhe impuseram os seus preconceitos, as suas preocupações, a sua instituição. Ao avaliar o que vejo, digo o que procuro e, se não estiver consciente disso, não posso pretender ser aquilo a que hoje se chama “actor social” e a que antigamente se chamava um “homem livre”. » (p.13)

Em relação a que “outra coisa”, a que referencial, poderemos avaliar o aluno?

Qual é o nosso projecto ao avaliar? A realidade que procuramos coincide ou não com o projecto dos outros intervenientes e interessados na avaliação ?

Parece-nos poder concluir das perspectivas destes autores que para avaliar há que comparar a realidade do objecto, por exemplo o aluno tal como ele é, o referido, com uma outra realidade, o “aluno ideal”, o referente, e que o projecto do avaliador, aquilo que ele pretende, pode ser diferente, exterior ao avaliado e até diferente do da instituição onde ocorre a avaliação.

Considerando que um juízo supõe uma fundamentação é necessário proceder à formulação de um referencial; analisemos, numa postura crítica, os sistemas básicos de referência, ou referentes, a que se chamam normas - padrão, tal como os explicita Zabala: assim, uma avaliação referida à norma compara os dados com o que costuma ser normal nesse aspecto, com a média geral, ou seja um sujeito é comparado com outros de características semelhantes. Numa avaliação referida a critérios, os dados obtidos são comparados com um objectivo previamente estabelecido: um sujeito e a sua situação real são analisados comparativamente com uma situação desejável. Uma avaliação

individualizada compara dados de um sujeito, com dados obtidos anteriormente do mesmo sujeito, para constatar do seu aproveitamento em relação a uma determinada situação pedagógica. (cf. p.19/ 20)

O importante é alterar o menos possível a “própria natureza” das coisas a avaliar e aceitar que qualquer juízo de valor depende de quem o realiza.

Referimos atrás a perspectiva de Hadji, que embora falando em termos valorativos, reconhece que o juízo avaliativo deve ter um carácter projectivo e constituir-se como único e por esse facto faz uma apreciação crítica da utilização de referenciais predeterminados.

Aborda a questão do referente a partir de uma relação com o poder de avaliar, ou seja, quem determina o referente, a norma de avaliação, detem o poder e a legitimidade de avaliar, alertando para este sentido restricto e instrumental. Segundo este autor, *«...uma das condições de possibilidade de auto –avaliação é a da apropriação pelo sujeito de um referente que, do seu ponto de vista, seja absolutamente legítimo.»* (p.112)

É através dele que tomamos conhecimento de estudos realizados por Carl Rogers e Ivan Illich, autores que consideram assentar a avaliação no erro de acreditar na possibilidade da existência de uma medida exterior do desenvolvimento pessoal, o que pode ter consequências graves. *« Os homens que se reconhecem numa determinada unidade de medida definida por outros para julgarem o seu desenvolvimento pessoal só passarão a saber julgar segundo a sua própria bitola.»*

Sobre o desenvolvimento pessoal referem ainda estes autores: *« É crescimento, desenvolvimento único de uma dissidência pessoal e, contudo, ordenada, que não se mede por nenhum padrão de comparação»* (citados in Hadji, p.113)

Estas perspectivas têm como fundamento concepções de desenvolvimento e educação onde nos revemos: o desenvolvimento pessoal como algo que não pode ser comparado com nenhum outro e a educação como tendo como principal função o acompanhamento desse mesmo desenvolvimento e seu incentivo e em caso algum travá-lo ou condicioná-lo.

Mas será que podemos afirmar que toda a utilização de um referente, toda a utilização de uma forma de controlo é condenável e prejudicial ao desenvolvimento do aluno?

Enquanto processo de verificação do estado de um sistema ele pode constituir-se como uma referência e um guia na condução da acção, tudo dependendo da postura do avaliador e do seu entendimento do processo de ensino /aprendizagem.

Figari desenvolve a sua teoria de construção de referenciais, a referencialização, a partir de uma definição de avaliação como: «... *processo de regulação dos sistemas de aprendizagem que consiste em recolher e em interpretar a informação com vista a tomarem-se decisões para o seu melhoramento.*» (p.117)

A ideia de avaliação como acção que está aqui implícita também se estende à própria construção de referenciais que, segundo este autor, deve ser um processo dinâmico e permanente, com duas características essenciais: a procura de um consenso entre a diversidade de leituras subjectivas da realidade, sem as reduzir e a efemeridade do referencial.

Este é um contributo inovador ao conceber que o referencial se adapte à identidade do objecto a avaliar e onde os actores se reconhecem por ter participado na sua construção, através de uma actividade criteriosa e reflexiva; não repetitividade e criatividade são igualmente suas características: «*Um referencial com vocação durável estaria, com efeito, na origem de todos os perigos: o de se tornar uma norma ou uma bitola...o de ser mal compreendido... o de ser reflexo de uma situação já ultrapassada...e contribuir para interpretações erradas de uma nova realidade.*» (p.180/181)

Partindo do reconhecimento e aceitação da coexistência de diferentes interesses e referenciais na comunidade educativa, de multireferencialidade, será possível chegar à utilização de um mesmo referencial consensual a toda uma comunidade quanto a avaliação?

Pensamos que tal pode ser possível mediante a aceitação de algumas características: reconhecer na avaliação uma dimensão colectiva, onde são vários os

actores participantes; uma dimensão dinâmica, de realidade em permanente construção; uma dimensão de diálogo e de investigação através de constante recolha de informação.

Pelo confronto de posições, negociação e compromisso, pode conseguir-se um referencial que respeite a heterogeneidade, que tenha a complexidade como enriquecedora e se constitua como único, complexo, efémero e traduza uma perspectiva teleológica, nunca um referencial normativo, preexistente e fechado. Ou seja, apenas aceitamos para cada aluno o seu referencial, a sua medida de leitura.

O próprio referencial do professor /avaliador estabelece-se em relação à sua concepção de educação e de avaliação. E para que não surjam tantos quantos os professores/ avaliadores, a sua construção, no nosso entender, não pode ser senão coincidente com o processo de construção da ideia de justiça específica à comunidade educativa, onde cada um encontra condições e incentivos para desenvolver o seu percurso pessoal, profissional e cultural. Uma avaliação que não funcione em consonância com este ideal, que não esteja ao seu serviço, torna-se impeditiva do mesmo.

Tendo em conta a nossa compreensão de pessoa, só podemos aceitar como único referente para a avaliação da pessoa, a própria pessoa e o seu percurso pessoal.

Como muitos outros pensadores, o único valor absoluto que podemos admitir é o da pessoa humana.

«Nestes juízos de valor que cada um de nós faz acerca das coisas do mundo que o rodeia, aparece, em primeiro lugar, algo que para cada um de nós tem o valor máximo. É a pessoa do outro, o tu, que sendo um outro eu, vale tanto como eu e que por isso mesmo, é livre como eu. Tudo o resto tem mais ou menos valor.» (Fernandes, 1996,p.298)

Sendo a nossa concepção de educação a que se identifica com um caminho, um percurso individual de aprendizagem, em cooperação e interacção com os outros actores, interessamo-nos então por esse percurso, o que nos remete para uma avaliação com intenção eminentemente formativa.

3.2- A importância da avaliação formativa

O conceito de avaliação formativa, desenvolvido por Allal, Cardinet e Perrenoud e descrito por este como « *a avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar*», passa a valorizar indissociavelmente a pessoa, o meio e o que para essa pessoa é significativo eificante. Assenta no pressuposto de que os alunos, como pessoas singulares que são, aprendem diferentemente e a ritmos diferentes, facto de que o professor se apercebe facilmente pela regulação individualizada da acção pedagógica ou das aprendizagens. Este conceito de avaliação acarreta mudanças e profundas consequências a vários níveis, entre eles na avaliação das aprendizagens ao nível da sala de aula.

É na base da distinção entre avaliação sumativa e formativa que Cardinet coloca um conjunto de questões, definindo orientações para as decisões avaliativas:

Será a avaliação directamente geradora de desigualdades? Será a avaliação indirectamente geradora de desigualdades?

A partir daqui chega ao conceito de pedagogia diferenciada, a forma de combater as desigualdades que «*provém da identificação da norma escolar com a cultura dos meios sociais dominantes*» e que só se pode ultrapassar pela «*diversidade de objectivos e dos meios didácticos, conforme as culturas de origem dos alunos.*» (p.211)

É também o conceito de avaliação formativa que leva Perrenoud a reflectir acerca da “indiferença face às diferenças”. Segundo ele « *a avaliação tende a tornar mais visíveis certas diferenças que existiam à partida e ao mesmo tempo verifica-se indiferença às diferenças pela aplicação de um ensino indiferenciado*⁴⁵ a alunos

⁴⁵ Nesta linha de investigação sociológica que se debruçou sobre o papel da escola nos mecanismos de reprodução social destacam-se os trabalhos de Bourdieu e Passeron. Segundo a teoria da violência simbólica, ao viver num determinado contexto social, todos os indivíduos se vêm dotados, ao longo das suas experiências, de um “habitus” específico. Ao impor a todos os alunos um mesmo “habitus”, de uma cultura que considera superior, a escola proporciona uma educação que só pode ser plenamente assimilada por aqueles que já dispõem de certos esquemas de pensamento próprios dessa classe. Também avalia em todos um leque de conhecimentos que só parte está em condições de adquirir.

diferentes, o que contribui para manter ou acentuar as desigualdades culturais. » (in De Ketele, p.63)

No entanto, indo para além de uma concordância com Bourdieu e Passeron, também objecta que a acção pedagógica alguma vez seja indiferenciada, o que deixa em aberto a possibilidade de ampliar ou reduzir as diferenças. Para ele a questão não está apenas nas diferenças entre as crianças, mas na forma como a escola lida com elas e no tratamento que lhes dá, nomeadamente na avaliação que pratica.

A forma de evitar o igualitarismo e de não aceitar como sem esperança a possibilidade de tornar a escola mais justa e mais igualitária, será o acompanhamento individual e contínuo que a avaliação formativa possibilita, visando superar os constrangimentos económicos, sociais e culturais.

As mudanças que esta avaliação implica são tão amplas em relação a outras formas de avaliação que Perrenoud chama “ortodoxa”, que significam romper com a *«norma da equidade formal que rege a avaliação certificativa»* (1992,p.156)

Funcionar deste modo implica *«... uma nova concepção de equidade e da igualdade face ao sistema, uma certa tolerância face à desordem e à diferença, capacidades de auto- regulação e de auto avaliação de uns e de outros.»* (p.164)

Uma outra alteração verifica-se a nível da relação pedagógica que deve ser baseada numa confiança recíproca e grande transparência. A avaliação formativa, ao não poder ser pensada como um processo autónomo, mas sim como um auxiliar da aprendizagem, permite ao aprendente saber o que se espera dele e como deve proceder em função disso, colocando-o em “pé de igualdade” com o avaliador.

Também a relação com os pais se altera e é a este nível que a mudança se pode tornar mais complexa, uma vez que estes se vêm privados dos pontos habituais de referência, as informações numéricas.

Se considerarmos que o objectivo da avaliação formativa é contribuir para a aprendizagem, ela situa-se numa lógica de acção que apenas admite “desistir”, ou seja, que apenas investe na selecção como um mal necessário e nunca como um fim.

É a perspectiva de Bourdieu, que destaca a multiplicação de oportunidades que a avaliação formativa proporciona e o reconhecimento da pluralidade das formas de sucesso, o que não significa uma recusa da selecção, mas que deve permitir atenuar tanto quanto possível *«..as consequências vitalícias do veredicto escolar e impedir que o sucesso tenha um efeito de consagração ou o fracasso um efeito de condenação sem apelo, multiplicando as vias de ensino e as passagens entre elas, reduzindo assim ao mínimo os cortes irreversíveis.»* (p.107)

Ao não ser evitável a selecção, ela deve ser o menos severa, irreversível e precoce possível e recorrer ao consenso entre o aluno, a família e a instituição.

Ao julgar as competências dos alunos fazendo referência à mesma norma, os alunos que estão familiarizados com essa norma, por pertencerem a essa cultura, respondem mais facilmente a essa excelência escolar. Evidentemente, são as outras crianças que reprovam com mais frequência e se vêem assim afastadas do prosseguimento de estudos.

A prática de atribuição de títulos, forçosamente discriminatória e dissuasora de mais educação, parece ser a principal função da escola. Poderemos, no mínimo, limitar essa prática a uma escola pós obrigatória, saindo assim reforçado o princípio de democratização da escola?

No caso concreto do nosso sistema de ensino, este é o conceito de avaliação que vai ao encontro da filosofia expressa na sua Lei de Bases: uma educação de qualidade para todos.

«Por conseguinte, o fim da educação é a própria educação dos cidadãos, tão completa e qualificada quanto possível, não a sua classificação e consequente seriação- desde “génio” a “excluído”- numa escala. Isso arrasta uma inversão na prática tradicional da avaliação: não educamos para avaliar (classificar ou seleccionar), avaliamos para educar; não é a selecção que qualifica, é a qualidade que selecciona.» (Coelho Rosa, 1991, p.11)

Em relação às outras funções clássicas desempenhadas pela avaliação no contexto escolar e que são, em geral, “desqualificadas” perante a importância que se reconhece à avaliação formativa, pensamos que, ao cumprir cada uma funções distintas, não podem ser valoradas uma por oposição à outra e que se podem até tornar complementares.

De um modo geral, a avaliação sumativa é considerada quantitativa e objectiva e aparece apenas conotada com uma função selectiva, enquanto que à avaliação formativa se atribuem os adjectivos qualitativa, intuitiva e subjectiva.

Se a avaliação formativa surge como a mais adequada à especificidade de cada um, isso não significa que não continue a verificar-se uma sobrevalorização da avaliação sumativa, evidenciando uma *contradição entre o que se diz e o que se pratica*.

Também a ênfase colocada nos resultados e avaliações finais leva o aluno a desenvolver uma relação utilitarista com o saber, na medida em que este surge como o meio de obter algo, a transição de ano ou outro fim, e se sobrepõe à própria aprendizagem.

Parece-nos que a questão essencial na dicotomia avaliação formativa e sumativa, se coloca quanto à utilização dada aos resultados da avaliação, sendo que todos poderiam ser aproveitados em termos formativos. A informação sobre o lugar que um indivíduo ocupa em *relação a outros indivíduos com as mesmas características pode ser instrutivo* para o aluno; quer se traduza em termos qualitativos ou quantitativos, o essencial é poder apontar para uma orientação, ou eventual modificação, da situação que determinou a avaliação. O que nos leva uma vez mais a considerar que a avaliação só faz sentido se for formativa e não qualquer outra, até mesmo a sumativa pode e deve ser reconduzida em *formativa*.

Também Almerindo Afonso considera que o que distingue a avaliação formativa da sumativa é o uso que se faz da informação recolhida. A partir daqui remete para a importância das decisões do conselho de turma onde são, ou deveriam ser, analisados os juízos avaliativos que os diferentes professores formam individualmente, em consequência da avaliação formativa que desenvolveram. Se a avaliação sumativa continua a derivar de médias aritméticas, do resultado de testes, da responsabilidade de

cada um e não se submete a uma validação, tal traduz o que este autor chama «...*cultura social de discriminação, traduzida pela pressão social para a classificação, para a distinção e para a atribuição de notas..*» e que reflecte a não aceitação de pressupostos democráticos subjacentes à escolaridade obrigatória. (1995,p.96)

A avaliação tem um importante contributo a dar para a melhoria da qualidade das práticas e das aprendizagens, mas será que não podemos prescindir da avaliação com fins selectivos?

Esta questão encontra toda a pertinência tendo em conta que o direito inquestionável de todos à educação, que organizações como a Unesco ou Unicef têm defendido, torna sem sentido a selecção e antes encoraja o princípio de sucesso para todos.

Uma das razões que tem tornado esta perspectiva difícil de aceitar é o facto de os professores verem nela uma perda do seu poder fundamental e estruturante da prática profissional: o poder de avaliar.

4- Avaliação e questões de poder

A avaliação das aprendizagens, ao ocorrer num contexto de interacção pedagógica, numa dinâmica de articulação e regulação de dois projectos, o do professor e o do aluno, implica abordar a questão do poder e da identidade pessoal dos intervenientes.

A resposta à questão “quem avalia?” tem implicações deontológicas, (quem tem o direito de avaliar ?) e implicações políticas (quem tem o poder de avaliar ?).

A experiência quotidiana dos alunos é, de acordo com Afonso, construída com base em relações fortes de poder, relações sociais assimétricas, entre as que se incluem as práticas de avaliação: «*A relação professor /aluno, enquanto relação avaliador*

/avaliado, é vivida como uma relação de poder na medida em que a avaliação é compulsória, tem consequências importantes na vida escolar e pós escolar dos alunos e impõe unilateralmente uma determinada grelha de interpretação da realidade que faz com que a relação avaliador /avaliado seja vivida como uma relação de dominação» (1998, p.34)

Também De Ketelle, que define avaliação como « ..confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios (referencial) com o fim de tomar uma decisão», atribui à recolha de informações⁴⁷, que devem ser fiáveis, pertinentes e válidas, uma estreita relação em termos de poder: poder de quem colige essa informação e poder de quem a utiliza.

Refere um outro autor, Kohn, que para além de pôr em evidência este poder, estabelece a sua relação com o saber: *«Aquele que olha, aquele cuja palavra descritiva e explicativa é reconhecida, detém um poder sobre o outro. Actualmente, esse poder pertence prioritariamente e quase exclusivamente àqueles que já possuem o saber...O poder e o saber reforçam-se constantemente»*. (citado in Ketelle, 1999, p.42).

Parece-nos então que será pertinente relacionar o poder de avaliar com o grau de conhecimento e participação no processo de definição dos objectivos e do referente.

Assim, o aluno pode ser apenas um objecto que se submete ao processo de avaliação e assiste à sua evolução, ou pode ter um papel activo na emergência de um juízo em relação a si próprio e à sua situação, com óbvios benefícios para o seu desenvolvimento.

Pode afirmar-se que é frequente o avaliador julgar de forma implícita, não revelando os seus critérios de apreciação, lançando os alunos numa incerteza perante algo que desconhecem e que, portanto, nem sequer podem contestar ou utilizar como referência para melhorar o seu trabalho.

⁴⁷ A este respeito, Figari refere que avaliar é tratar da informação e alerta para o facto de muitas vezes os avaliadores serem acusados de escolher, de uma forma arbitrária, entre o número quase infinito de informações de que dispõem, situação que um referencial pode obviar pela designação das informações que serão objecto de uma medida e de uma avaliação. (P.74)

Um aluno que não sabe exactamente o que lhe censuram no seu trabalho, que desconhece os critérios de avaliação do professor, a norma a que foi submetido, está perante uma enorme arbitrariedade e considera justificado o seu sentimento de injustiça.

No caso de o aluno ter conhecimento dos critérios segundo os quais é avaliado, pode ainda questionar-se sobre a legitimidade dos mesmos. Daí o termos referido a importância de o aluno participar igualmente na construção do referencial, para que este lhe faça sentido e o aceite como legítimo.

Tal como em democracia um cidadão tem direito a ser informado sobre tudo o que lhe diz respeito e aqueles a quem confiou poderes têm o dever de o informar, também em avaliação tem o direito de ser informado de forma rigorosa e inteligível.

Esta situação de falta de informação por parte do professor, que não é de todo inusual, pode atribuir-se a uma negligência, desinteresse, ou falta de conhecimento daquilo que está em jogo, situações todas elas igualmente condenáveis, mas uma outra hipótese é ainda levantada por Patrice Ranjard, que encara este poder de avaliar como um prazer, reconhecível e irreconhecível, para o professor.

Este autor fala de poder com P maiúsculo quando se refere ao professor como *«..mestre absoluto das suas notas...com o seu diploma foi-lhe reconhecido poder de avaliar. A sua consciência profissional é inatacável. Na sua tarefa de avaliador ele é onipotente. E esse domínio significa poder sobre os alunos.»* (citado in Perrenoud, 1992, p.170)

Ora é precisamente este poder que é questionado, partilhado e negociado pela prática de uma avaliação formativa.

Mas de acordo com Perrenoud um outro tipo de prazer pode surgir desta forma de avaliação, ao ser alargado o controlo social, afectivo e mental sobre os alunos, um controlo que tem a sua legitimidade na competência profissional e pessoal: é o prazer de ver o outro crescer e afirmar-se como pessoa, tornar-se autónomo, consciente e responsável pelas suas aprendizagens.

Quotidianamente ocorrem ainda, na escola e na aula, “julgamentos de excelência” e que constituem o que este autor chama de “fabricação da realidade” mostrando «..o

poder que as organizações têm de de construir uma representação da realidade e impô-la aos seus membros e usuários como definição legítima dessa mesma realidade.»

Pode fazer-se ainda uma outra leitura de poder, se aceitarmos que a avaliação não é só uma competência profissional dos professores mas também pode ser considerada uma prática política: a informação que veicula relativa ao domínio de conhecimentos pode legitimar o acesso a lugares de poder, se considerarmos que o conhecimento não é só a base do poder como o meio através do qual ele se exerce.

Uma outra perspectiva incide na forma como o poder de avaliar, tradicionalmente cometido aos professores e o poder de dirigir a organização escolar, atribuído à administração, se relacionam e convivem.

Almerindo Afonso perspectiva para a avaliação formativa um papel importante neste “confronto”. Na sua opinião, as tendências das políticas educativas, que se têm pautado pela competição e avaliação selectiva, podem ser contrariadas pela avaliação formativa, desempenhando esta um papel de *«..rearticulação do Estado com a Comunidade na medida em que ajudar a promover a aprendizagem de saberes e objectivos curriculares comuns, que decorrem de uma escola básica como projecto de um Estado democrático, sem excluir as subjectividades e necessidades que se expressam na e pela Comunidade.»* (1998, p.330)

Este é um dos aspectos que aprofundaremos e que não nos pode fazer esquecer qual consideramos dever ser o papel do Estado na educação: o de promover condições e meios para que a todos seja possível o acesso ao ensino, dotar cada escola de poderes e prerrogativas para que se realize a autonomia e se constitua como comunidade educativa, ficando então a cargo das escolas envidar todos os esforços no sentido de promover o sucesso educativo de cada um.

5 - Finalidades da avaliação : finalidades da educação

Uma questão se evidencia como fundamental e talvez com primazia em relação à que formulámos anteriormente, (o que é avaliar?); é a questão de nos interrogarmos sobre a sua finalidade.

Não nos parece possível definir avaliação sem colocar a questão do sentido desta operação pois parece consensual que as funções da avaliação decorrem necessariamente das funções que atribuímos à escola.

Pensar a avaliação não nos coloca apenas perante a oportunidade e o imperativo, de pensar o ensino /aprendizagem, ela conduz também a uma reflexão sobre a escola e sobre a educação.

A problemática da avaliação ultrapassa os muros da sala de aula, da escola, estende-se à sociedade e estabelece entre estes contextos elos de ligação, ou seja, podemos afirmar que as intenções pedagógicas presentes na avaliação se prendem com intenções sociais mais vastas que, por sua vez, se expressam num modo de funcionamento da escola.

Sendo exigida à escola uma função de suporte à própria sociedade, através da certificação de competências, a avaliação assume-se como determinante no estatuto que cada cidadão vai ocupar. É a avaliação sumativa e os seus instrumentos normalizados e rigorosos que se ocupam desta selecção.

Prova desta situação é o enorme interesse das políticas educativas pela avaliação, traduzido no surgimento da expressão “Estado avaliador”, na década de oitenta.

Nesta lógica, à avaliação é destinado o papel de certificar a educação, introduzindo-se por seu intermédio lógicas competitivas, em tudo semelhantes à de mercado e às das empresas, numa lógica de racionalidade económica.

Se a escola não estivesse obrigada a esta função e pudesse assumir apenas a tarefa de formar que verdadeiramente lhe compete, a avaliação incidiria na regulação das aprendizagens desenvolvida na base da interacção professor /aluno, longe de preocupações de medida e objectividade.

A nossa perspectiva nesta investigação é pensar cada local de educação como possuindo a sua especificidade, o seu ambiente próprio, cada professor como um ser único, cada aluno também como tal, todos os membros da comunidade como únicos entre os seus pares e é principalmente neste contexto que pensamos a avaliação.

Não excluimos, obviamente, que esta situação se insere num sistema educativo global cujo projecto não perde validade e sobre o qual vários autores se debruçaram, explorando a relação entre Estado, políticas sociais e educação e as razões pelas quais algumas modalidades de avaliação são defendidas em momentos históricos diferentes e outras preteridas, procurando entender essas relações complexas e contraditórias.

Que práticas avaliativas podemos esperar de uma escola que assumiu a sua autonomia, constituindo-se uma realidade sócio- educativa com características e dinâmicas próprias? Como se relacionam autonomia e avaliação?

5.1- Autonomia da escola e práticas de avaliação

A escola encerra em si capacidades de desenvolvimento da própria autonomia, devendo assumir a sua especificidade e realizar a sua tarefa educativa com base nela, recusando agir como parte de um outro qualquer sistema, o Estado e, portanto, funcionar como se fosse um sistema fechado dependente de leis emanadas exteriormente.

Ruben Cabral, que pensa a autonomia como uma inerência natural da escola enquanto organização humana e não como qualquer condição que se possa doar,

considera que reconhecer a autonomia da escola «...pressupõe uma percepção diferente do mundo. Uma escola autónoma não pode ser peça de nenhuma máquina, porque uma escola autónoma é uma escola que pensa e age, atributos inaceitáveis numa visão mecanicista da mesma.» (p.88)

Esta escola que assume a sua responsabilidade de autonomia, que age enquanto tal, implica que todos os seus membros devem igualmente vivenciar e partilhar uma mesma concepção de realidade, dinâmica e emergente, assumir um mesmo horizonte comum e investir nele a sua acção transformadora. Tal significa então que a comunidade fala a mesma linguagem de sentidos e significados, linguagem essa que construiu, não pela mera troca de informações, mas pela comunicação.

A linguagem comum necessária ao entendimento de todos não procura a uniformidade e não exclui, portanto, as particularidades de cada um. « Uma linguagem comum, todavia, não significa a busca de consenso a todo o custo. ...a mera procura de um denominador comum conduz-nos invariavelmente à definição de horizontes redutores. Uma linguagem comum não tem como objectivo um consenso qualquer, mas a inquirição conjunta sobre o mundo.» (p.91)

É, portanto, de um trabalho de equipa que esperamos resulte o entendimento, a linguagem comum, a comunicabilidade para todos inteligível e por todos aceite, sobre o que se pretende com a avaliação.

Parece, no entanto, que a autonomia das escolas se traduz ainda, essencialmente, numa delegação de poderes e não neste assumir de responsabilidades.

Licínio Lima, ao abordar a avaliação em relação com a autonomia das escolas, tece críticas à forma como este processo se tem desenrolado.

No seu entender só se pode falar de “sentidos mitigados” de autonomia, continuando as escolas limitadas à gestão/ implementação de normativos nacionais, continuando os objectivos de ciclo, os currículos e os programas das disciplinas centralmente definidos, ou fortemente condicionados, «...pelo que não se vê com facilidade que a avaliação venha a constituir a excepção ou mesmo que se possa falar de

autonomia na avaliação, prescindindo de uma intervenção na definição dos objectivos educativos que essa avaliação tomará como referentes.» (p.56)

Seguindo Derouet, cujo estudo de uma “sociologia dos estabelecimentos escolares” já abordámos, pode fazer-se corresponder a cada lógica que governa uma escola, uma diferente concepção do saber, das relações sociais, do aluno e da selecção escolar, do papel do professor e do projecto educativo.

Este autor considera que *« Cada vez mais, hoje, se desenvolve uma terceira lógica a que chamamos industrial porque coloca em primeiro plano as dificuldades de performance e de eficácia. Na verdade sempre foi entendido que a escola deveria ser eficaz....e desde 1980 uma série convergente de medidas regulamentares e de evolução da opinião tendem a estabelecer cada vez mais precisamente a definição de eficácia na escala dos estabelecimentos e em avaliar essa eficácia.»* (citado in Van Haecht, p.171)

Esta lógica industrial⁴⁷, considerada dominante, parece apontar para uma avaliação aferida que se pretende muito precisa e selectiva, destinada a identificar os alunos mais capazes, preocupada com o futuro produtor e numa escola “empresa”.

Caberá então a cada estabelecimento, definido por Derouet como o produto de um trabalho de mobilização de recursos, em redor de um interesse geral local e em nome de uma certa ideia do bem comum, chegar a um compromisso, de estabilidade provisória, sobre o interesse colectivo.

E, pensamos nós, será do compromisso definindo uma ordem justa das situações na escola, da definição do que é o bem comum que a escola construir, que se determinarão as práticas de avaliação a privilegiar.

Consideramos pertinente comentar a avaliação externa⁴⁸, entre elas a avaliação aferida, consignada nos normativos com a finalidade de controlar a qualidade do sistema

⁴⁷ As outras lógicas referenciadas por Derouet são: a lógica cívica, que não tem em conta as diferenças existentes entre os alunos e avalia perante objectivos gerais, imparcial e igualmente pensando no aluno futuro cidadão; a lógica doméstica considera o aluno enquanto criança nas suas potencialidades e características e procura avaliar sem pôr em evidência as diferenças de cada um. (cf. Berta Macedo, p.128 /130)

⁴⁸ Carlos Rosales considera que os processos de avaliação externa traduzem uma desprofissionalização docente e que são um elemento estranho ao processo ensino /aprendizagem, como qual nem professores nem alunos se identificam. (cf. p.85,86)

educativo, por considerarmos que, de certa forma, coloca em causa a autonomia das escolas.

Tal prática insere-se no que Landsheere denomina de “dispositivo de pilotagem” e o seu objectivo é levar os professores a comparar as prestações dos seus alunos com os padrões de êxito definidos a nível do conjunto do sistema.

No entanto, esta aferição /comparação entre estabelecimentos de ensino parece-nos que resultou numa enorme injustiça, ao ser objecto de leitura linear e simplista⁴⁹, permitindo as seguintes questões.

Qual a escola que desempenha melhor o seu papel e obtém melhores resultados?

Aquela que faz progredir significativamente os seus alunos, na sua heterogeneidade, levando cada um ao seu melhor?

Ou aquela que apenas recebe e conserva os melhores alunos apresentando por isso melhores resultados?

Uma escola não se pode limitar a ser “um locus de reprodução” e deve utilizar «...*infidelidades possíveis, formas possíveis de resistência e de intervenção crítica e alternativa...*», expressões de Lima, de forma a transcender, a ultrapassar o papel “técnico” que a autonomia decretada lhe parece ainda atribuir.

Deve assumir-se verdadeiramente autónoma, como pode ser, em todas as suas acções, nomeadamente adequando o ensino /aprendizagem às suas necessidades específicas e não a uma lógica competitiva e injusta que lhe é exteriormente imposta; investindo numa avaliação que seja um meio de informar a comunidade educativa, pais, professores e alunos, sobre o desempenho da própria escola e sobre a forma como está a decorrer o percurso de cada um, tornando-se um estímulo de qualidade e um garante do sucesso educativo de todos: ou seja, praticando a avaliação formativa que investe em cada aluno diferentemente.

⁴⁹ Se podemos admitir que a intenção desta avaliação era a de se inserir numa lógica de construção de modelos de referência e boas práticas, tal intenção foi desvirtuada ao serem publicados e amplamente divulgados os “rankings” das escolas, o que torna pertinentes as questões relativas à justiça da mesma.

Este é um objectivo que só pode acontecer em consonância, em correspondência total, com o objectivo primeiro de construção de um sentido de justiça na escola que a impulsione na definição e defesa do bem dos alunos.

A avaliação formal e os critérios normalizados a que depois é submetido todo este percurso individual, pode ser visto como uma forma de satisfazer aqueles que julgam a avaliação formativa sem rigor e sinónimo de facilitismo, pensando introduzir desta forma uma igualdade certificativa.

Mas será que não há exigência e rigor, só porque se exigiu a cada um diferentemente?

O correcto é exigir e esperar de todos o mesmo ? Ou o justo estará em exigir de cada um à medida do que ele pode dar, à medida do seu potencial de aprendizagem, que se deve potenciar ao máximo?

6- Da avaliação à classificação

Da revisão de literatura que efectuámos ressalta a ideia de que a classificação é uma das finalidades da avaliação, senão “a finalidade” e um assunto incontornável.

Classificar é interpretar um resultado obtido por um aluno no seu desempenho de tarefas avaliativas. Esse resultado pode surgir sob a forma de números, de alíneas ou de palavras, em algumas alturas do ano, pretendendo traduzir toda a avaliação das aprendizagens de uma determinada disciplina ou curso. A nota, expressão do processo de avaliação, constitui o elo mais visível e mais tradicional da ligação escola /família e assenta essencialmente em determinados procedimentos de avaliação, nomeadamente os testes sumativos.

Aliás, podemos considerar que o tempo lectivo se regula pela preparação para a classificação, ou seja, gira em torno dos testes, normalmente dois por período,

antecedidos de uma aula de revisões e seguidos de uma aula de correcção. O mesmo procedimento segue-se nos três períodos lectivos, ao longo dos anos da escolaridade obrigatória. Este processo, no “pico” do seu funcionamento, pode decidir a passagem de ano, de curso, enfim, todo um prosseguimento de estudos, ou a sua finalização.

A classificação é o processo que corresponde ao momento “depois”, tendo em conta os três momentos que De Ketelle define para a acção pedagógica: o “antes”, incidindo sobre as capacidades pré-requeridas para orientar o aluno em determinado curso e o “durante” que respeita a decisões concretas a tomar durante o percurso de aprendizagem, com a finalidade de regular essas mesmas aprendizagens.

Quanto às decisões a tomar nestes diferentes momentos, De Ketelle distingue “macro decisões” nos momentos “antes” e “depois”, com um tempo de maturação mais ou menos longo, e “micro decisões” durante o decorrer do processo, uma sucessão de decisões que se traduzem em acções encadeadas, com um tempo de maturação mais curto e rápido. Relaciona este tipo de decisões, mais ou menos rápido, com *«...o facto de o ensino ser mais ou menos diferenciado, ou mais ou menos sumativo, ou pelo contrário, mais ou menos formativo...diria que a acção pedagógica será tanto mais formativa, quanto mais aumentar e acelerar o processo avaliação - decisão – acção.»* (1992, p. 216)

A prática quotidiana limita a avaliação sumativa a resultados, enquanto a avaliação formativa teria como objecto processos; já vimos que tudo pode depender da utilização que se faz da informação recolhida e também, segundo De Ketelle, de uma determinada dimensão temporal que é atribuída a cada tipo de avaliação, não se podendo considerar que a função de diagnóstico tenha que ser exclusiva da avaliação “durante”.

Portanto, diríamos que o momento da classificação, a avaliação – balanço como lhe chama este autor, corresponde a uma grande decisão que se prende com um tempo longo de maturação e à qual, usualmente, se atribui a função de, mediante os mesmos objectivos definidos para todos, avaliar um produto.

Tendo nós considerado que o importante é o que se passa “durante”, ou seja o percurso que o aluno vai fazendo, o seu processo de construção de aprendizagem, a sua

evolução pessoal, constituindo-se esse percurso como a própria finalidade da educação, só podemos desejar que na hipótese ideal essa finalidade não tenha “fim à vista”.

Quando podemos dizer que termina a aprendizagem? Desejavelmente, nunca.

Ao atribuir uma nota a um aluno, na prática, ela é assumida como a constatação do que o aluno sabe, ou não, em relação a outros, da distância ou proximidade a que está de outros; é-lhe comunicado um determinado valor escolar que, além do mais, muitas vezes se reporta a outros factores que não exclusivamente a própria prova prestada.

Espera-se então que o professor classifique, atribua um valor, num determinado momento, a um percurso, uma realidade em movimento e em permanente evolução; valerá esse “instantâneo”, essa “fotografia rápida”, necessariamente desfocado e pouco favorecedor, talvez afectado pela solenidade do momento anunciado e ansiosamente esperado, como a expressão real de alguém que se nos foi revelando e que procurámos conhecer.

Também esta noção de uma realidade em movimento que é necessário captar, alheando-nos dessa sua característica evolutiva, é expressa por Hadji ao comparar o trabalho do avaliador a um funâmbulo, «...*porque é necessário mover-se no espaço aberto entre um “ser” sempre em movimento e um “dever - ser” sempre difícil de captar.*» (p.43)

Para o avaliador, que defendemos se deve constituir como um homem de palavras, é necessário investir uma atenção e cuidados redobrados na mensagem que transmite através da classificação e na sua ligação com a realidade a que se refere, bem como na significação de que esta se reveste para quem a recebe.

Notação, pode ler-se no dicionário, surge com o significado de: acção ou acto de notar; modo de representar por meio de sinais ou símbolos convencionais; apreciação ou avaliação do trabalho ou da conduta de alguém.

Outros significados lhe são atribuídos: que se tomou nota para não ser esquecido e para posteriormente se desenvolver; trabalho notado é aquele que foi alvo de atenção e em que se reparou; pôr em evidência; tomar consciência, ou dar-se conta de alguma coisa.

Parece-nos que frequentemente se esquecem estes outros significados e se assume apenas a função classificadora e de selecção, surgindo daqui a ruptura com o trabalho desenvolvido através da avaliação formativa.

Com o título “Da avaliação à classificação” queremos significar que se trata de um salto, de um abismo no processo e que não se verifica efectivamente uma transição.

Como conseguir que a passagem da avaliação, incidindo sobre um processo, à classificação, já que esta se impõe como incontornável e traduzida num produto, se processe evidenciando uma menor ruptura e danos menos profundos na relação pedagógica que se estabeleceu?

6.1- Decisão, reflexão e responsabilidade

Situámos a acção sensata numa comunidade, a comunidade educativa que partilha os mesmos sentidos, sendo portanto necessário que a acção seja inteligível para todos, o que nos leva a considerar o sujeito da acção que produz o seu sentido, a finalidade da sua acção e a interacção com os outros.

Igualmente esta comunidade de sentidos introduz a noção de regra de acção, ou norma, fazendo com que a acção de cada agente tenha que ter em conta a dos outros, num sentido compreensivo que Ricoeur vai buscar a Max Weber, quer seja para se opor a ela, quer seja para entrar em compreensão. Trata-se então de uma acção social e não individual, ao assentar nesta base de orientação para outrem.

Para o homem capaz, capaz de acção sensata, capaz de justiça, que age com a intenção de vida boa, a deliberação é o caminho a seguir para orientar a sua vida nesse fim. Decidir, optar, é mesmo um dever, um imperativo da nossa condição de ser humano.

O ser humano é capaz de actos individuais, únicos, irrepetíveis, que atestam a singularidade da sua reflexividade; no entanto ele não age como ser isolado num vazio social, age num universo, povoado de sentidos e símbolos e onde se movem e agem outros actores, interagindo consigo.

Enquanto construtor do seu projecto de vida no qual inclui afectos, interesses e conhecimentos que, se, por um lado, o tornam autónomo e único, também lhe exigem uma cooperação com os outros homens, uma intervenção na sociedade, transformando-a e ao mesmo tempo transformando-o a ele.

Em contexto educativo, onde estão presentes e muitas vezes em conflito, múltiplas regras, códigos e prescrições determinando como se deve actuar, será possível agir de forma autónoma e individualizada?

Qual o grau de liberdade da nossa acção tendo em conta a liberdade da acção dos outros?

Ao reconhecermos a nossa reflexividade igualmente reconhecemos a dos outros. Manuel Sarmiento, na sua análise de lógicas de acção, refere que *«...a acção humana tem sempre a marca do sujeito que a realiza, mesmo se ela é realizada num contexto grupal.»* Do mesmo modo, na reflexão sobre a acção, se bem que individualmente conduzida, são *«... inevitavelmente incorporados ideias, valores, crenças e representações sociais cuja origem não é individual.»*. Constitui-se assim a reflexividade colectiva, construída através de “processos interactivos de acção social”(cf. p.73 /77)

A escola, enquanto espaço físico, não tem vida, não tem acção; de entre todos que lhe dão a vida que lhe reconhecemos, destacamos o professor / avaliador / decisor.

Um professor ao responder às situações que se lhe apresentam, fá-lo incorporando na sua acção o seu próprio pensamento, as ideias que partilha com os outros e que resultam de interacção e também as orientações pedagógicas e políticas vindas do exterior à escola.

Referimos a caracterização que faz dele Pacheco⁵¹, como «...*alguém que está constantemente a valorizar situações, processando informação sobre essas situações, a tomar decisões sobre o que fazer, gerindo as decisões e observando o efeito das acções nos alunos.*» Afirma-se como decisor não apenas na sala de aula, mas também enquanto membro da comunidade educativa para cujo desenvolvimento deve contribuir. (p.49)

Até que ponto a estrutura do contexto educativo, a reflexividade colectiva, influencia e constrange a nossa acção com sentido próprio?

É a nossa concepção de ser humano como ser, por natureza, dotado de conhecimento, de capacidade reflexiva, analisando continuamente os seus actos pela reflexão que deles faz, capaz de se voltar para si próprio para atribuir sentido ao que é e ao que faz, que determina que a acção não se confine à reprodução de um código ou de uma estrutura e permite que ela seja criadora, capaz de criar situações individualizadas.

A nossa implicação reflexiva no nosso agir contribui para o que somos e o que somos sobressai no que fazemos; do agir do professor ressalta a pessoa que ele é.

De que forma as orientações e pressões do exterior, orientações institucionais, determinam as nossas acções?

Este aspecto implica abordar um terceiro nível de reflexão, definido por Giddens e interpretado por Sarmiento, que é importante referir num contexto concreto de acção como a escola. É a “reflexividade institucional” « ...*coeva de um mundo onde a ciência - designadamente as ciências sociais- produz modos de inteligibilidade do real e os reproduz através dos grandes mecanismos de difusão de informação, como os meios de comunicação social moderna*» (p.77)

Mais uma vez, é a capacidade reflexiva de cada ser humano que lhe permite fazer a diferença, posicionar-se diferentemente e criticamente perante um quadro de orientações, tantas vezes conflituais e contraditórias, importado do sistema administrativo e que atravessa o seu próprio quadro de referências.

⁵¹ Num trabalho seu sobre uma nova linha de investigação didáctica designada por “pensamento do professor” cujo «...contributo principal encontra-se quer no olhar mais atento para o lado “oculto” do ensino e para a necessidade de estudar o pensamento do professor, quer na análise da vida na aula...» (p 45, in O pensamento e a acção do professor em formação, 1995, Porto Editora)

Também a possibilidade de acção inovadora está dependente do carácter produtor ou reprodutor⁵⁰ de que se reveste a escola e da margem de liberdade de actuação que se permite.

Num campo atravessado por conflitos e contradições como é a comunidade educativa, originados em diferentes fontes e que se fazem sentir na nossa reflexividade da acção, o que importa é não perder a noção de que aquilo que se encontra em causa é a formação de seres humanos; sendo eles o objecto da comunidade educativa, é imprescindível chegar a um acordo sobre todas as questões que se referem à sua formação, nomeadamente o processo de avaliação e a sua inevitável passagem pela classificação.

A classificação é, como já vimos, uma decisão. A decisão, que é uma acção reflexiva, para além da sua ligação ao projecto, ao seu objecto, está ligada à motivação: decide-se “porque”, decide-se “por algo”.

A decisão será então uma acção projectada no futuro, que está em meu poder concretizar ou não, saindo do campo da teoria para a prática; a decisão em si não tem poder, quem o tem é o seu autor, quem se decide.

O efeito da acção de decidir não se reduz aos seus efeitos no mundo, estende-se à sua relação com o autor e com aquele que a sofreu. E, se nem sempre é fácil distinguir o pensamento que é individual daquele que resulta de uma reflexão colectiva, a decisão é, no entanto, sempre individual e pode reconhecer-se nela a diferença individual do sujeito.

Nada nos ilibda da nossa responsabilidade no acto de decidir, ela é incontornável.

É pelo outro que nós somos responsáveis, como já referimos noutra ponto, a questão é até onde se poderá estender a responsabilidade dos nossos actos; de acordo com Ricoeur ela *«...estende-se para tão longe quanto os nossos poderes no espaço e no*

⁵⁰ Esta análise da organização escolar como “locus de reprodução” ou de “produção normativa” é feita por Licínio Lima e já a abordamos noutra ponto do trabalho. Também este aspecto espelha o que Boaventura S.Santos denominou de “Estado paralelo”, referindo-se aos contextos educativos que tanto podem actuar em dissonância ou consonância com o Estado educador, mercê de uma ausência de controlo directo.

*tempo*⁵¹...dito de outro modo, tão longe quanto se estendem os nossos poderes assim também se estendem as nossas capacidades de provocar prejuízos e igualmente a nossa responsabilidade pelos danos» (1997,p.55)

Para resolver este dilema suscitado pelos danos que podemos causar é necessário recorrer à prudência, «...*não no seu sentido fraco de prevenção, mas da prudentia, herdeira da virtude grega de phronêsis, por outras palavras, no sentido de juízo moral circunstanciado.*» (p.60)

Recorrer a esta prudência no acto de decidir é absolutamente necessário se reflectirmos que uma decisão pode ser revista mas jamais eliminada, nem as suas consequências apagadas, pois não é possível voltar ao passado onde essa decisão se efectivou.

Julgamos esta trilogia poderes – prejuízos – responsabilidade de grande significado e importância em avaliação, ainda mais no momento de classificar.

Será que temos então de concluir que é impossível atribuir uma nota, chegar-se a uma classificação justa e fiável? Será possível encontrar-se a nota verdadeira, verdadeiramente ajustada? Que objectividade encontramos no acto de classificar ?

É preciso compreender qual o sentido de ser objectivo nesta situação, que não poderá ser no sentido de «...*apreender cientificamente um objecto mensurável, mas produzir um juízo seguro sobre o valor desse objecto, encarado de um ponto de vista objectivável, quer dizer, explicitável e comunicável.* » (Hadji, p.105)

Mais uma vez ressalta o papel da mensagem que deve ultrapassar a importância da nota e centrar-se na importância da sua significação, ou seja, o importante é a informação que a nota veicula; qualquer informação que permita ao aluno orientar o seu percurso é positiva, mesmo que seja uma informação numérica; é a sua utilização como

⁵¹ Não cabe aqui a uma explicação aprofundada sobre o sentido de tempo existencial tal como o entende este filósofo; queremos apenas referir que igualmente a responsabilidade dos nossos actos se pode estender ao passado, ao alterar o sentido que tínhamos anteriormente atribuído a algo.

demonstração de poder ou para manter a “ordem” e a crença na sua pretensa objectividade que preocupa.⁵²

6.2- O acto de julgar: sabedoria prática

Se considerarmos que em educação, nomeadamente em avaliação, encontramos uma acção marcada por um fim, uma orientação teleológica, visando um estado de coisas desejável, é suposto que os diferentes implicados se tenham procurado entender sobre o sentido do que fazem, sobre as situações concretas da acção em comum, ajustado planos, chegando a um acordo de subjectividades, fazendo juz à razão comunicativa de que falava Habermas.

São a palavra e a linguagem que permitem a explicação, a interpretação e a validação dos diferentes argumentos que dão fundamento às opções e ao agir.

A não ser assim, estaríamos perante diferentes finalidades educativas e diferentes perspectivas pedagógicas, no mesmo contexto, com os óbvios prejuízos, e não haveria construção de sentido comum na comunidade, ou seja comunicação no seu essencial. As consequências de tal falta de entendimento seriam ainda mais evidentes e gravosas quando se trata de classificar e decidir da progressão ou retenção de um aluno.

Este momento de classificar é o momento ao qual, utilizando a terminologia do xadrez, Ricoeur denomina de “lance”, em que é necessário colocar um “ponto final”, pela atribuição de uma classificação, a um processo que, na hipótese ideal, terá decorrido sob o signo da individualização.

No momento de proceder à classificação e consequente seriação dos alunos, inverte-se a lógica e temos de lado o princípio que norteou todo o processo de ensino /aprendizagem, o de conduzir cada aluno ao mais elevado grau de desenvolvimento e de ensino que for possível.

⁵² Podem encontrar-se inúmeros estudos baseados em experiências de multicorreção, questionando a objectividade das notas e a fiabilidade dos procedimentos de classificação, conduzidos, entre outros investigadores, por Landsheere ou J. Bonniol, referidos em Hadji. (cf. p.97 /104)

Surtem neste processo decisivo as especificidades dos alunos, das escolas e dos contextos sócio- culturais e familiares em confronto com os normativos legais.

Os conflitos são inevitáveis e só se poderão ultrapassar, no nosso entender, recorrendo à sabedoria prática e ao juízo moral em situação, assunto que já desenvolvemos mais aprofundadamente

Cabe ao Conselho de turma, o grupo de especialistas, através de uma discussão alargada, equilibrar as razões e as convicções, tentando não se afastar demasiado da regra: trata-se de articular lei e consciência. É nesta fase que a avaliação se encontra em campo intersubjectivo, cruzando-se as nossas acções e avaliações com as dos outros, sendo que a multiplicidade de intenções e convicções em presença não implica a sua desvalorização. Voltamos aqui a reafirmar que o homem prudente não é forçosamente um homem só.

Neste “ponto terminal da troca de argumentos” não estamos somente a opinar, avaliar, ter por verdadeiro; tomamos uma posição exercendo o juízo reflexivo, consistindo este em procurar uma regra para um caso novo, visando obter em consequência da nossa decisão um determinado bem, considerado o melhor para aquela situação.

Só assim a ideia de justiça não se limita a pôr termo a um processo, mas permite sempre chamar para além de si um “mas”. (cf. Ricoeur 1997, p.163 /169)

Esta ideia de continuidade para além da decisão é a que nos deve obrigar, naqueles casos em que a retenção, como caso extremo, surge como a última medida, a considerar a recuperação adequada como um dever ético. E, mais uma vez, a transmitir uma nova mensagem para que a retenção não se revista de carácter punitivo nem se torne numa mera repetição de uma situação dada, ao apontar para uma configuração nova, continuando assim a educação a surgir como uma tarefa permanente e em contínuo aperfeiçoamento.

Este juízo a que chegamos tem fragilidades e não se prende com a prova científica; ele é uma interpretação singularizada onde a imaginação teve um papel

importante, sendo por ela que se completa a lei e se vai até à singularidade das pessoas, um pouco no sentido da equidade que torna a justiça singularizante.

Encontramos em Adalberto D. Carvalho uma abordagem da imaginação em Ricoeur, considerando-a o “núcleo criador” da utopia⁵³ e referindo as implicações pedagógicas que daí se podem tirar. É a imaginação que «*..institui os modos possíveis do ser do homem... e ao educador compete – no âmbito do seu projecto antropológico-pedagógico- a tarefa decisiva de manter a tensão paradoxal e dialéctica onde emerge o “projecto de regeneração pelo possível” através da realização utópica*» (p.149)

Segundo este autor, as utopias pedagógicas do nosso tempo mais não fazem do que prolongar os impasses das utopias sociais e contribuir para a implantação violenta dos seus modos de homem e de sociedade.

A utopia centrada na imaginação e articulada com a ideia de esperança, como a concebe Ricoeur, abre enorme potencialidades, nomeadamente à pedagogia. (cf. p.148/150)

Cabe também aqui referir o realismo utópico de Giddens que nos permite a “abertura de janelas sobre o futuro”: «*As antecipações do futuro tornam-se parte do presente, repercutindo-se desse modo sobre a forma como o futuro efectivamente se desenvolve.*» Parece-nos este um posicionamento acertado para quem tem “entre mãos” a decisão de classificar. (p.125)

Mas quem participa nesta construção da decisão ?

Ao nível da educação básica obrigatória, as decisões de avaliação, a atribuição de notas, passa-se nos Conselhos de turma, um órgão colegial. Aqui, entre pares, os professores tornam pública a sua avaliação dos alunos, quanto à forma, mas os conteúdos continuam privados e sem serem desvendados, quer para encarregados de educação, quer para os próprios alunos.

⁵³ Este autor reconhece a polissemia do conceito e faz a sua tipologia em utopias literárias, políticas e filosóficas; segue Ricoeur que a define como obra do imaginário, alternativa ao poder e exploração do possível. Esta nossa abordagem à imaginação, é obviamente, muito simplificada.

É tendo em conta esta situação que Pacheco se refere à necessidade de «desprivatização dos procedimentos de avaliação», a única forma de tornar a escola mais aberta e reforçar a profissionalidade do professor. (p.118)

Diríamos que chegando a esta fase da avaliação, se verifica um retrocesso na maneira de pensar e de agir, uma ruptura entre teoria e prática, uma maior tecnicização dos procedimentos, uma subordinação dos meios aos fins e uma redução dos participantes: onde estão agora os alunos neste processo, alunos cuja participação se defendeu dever ser potenciada ao máximo na avaliação formativa ?

Parece que estamos ainda longe da concretização dos direitos da criança em contexto escolar, tal como os definiu Bernstein: o direito à “realização pessoal”, ao desenvolvimento pessoal, intelectual e material; o direito à inclusão social, intelectual e cultural, o que vale por ser autónomo no interior da comunidade, sendo nela aceite e acolhido; direito à participação na prática e decisões colectivas. (citado em Sarmento, cf. p.184 /186)

Nestes direitos se realizam as dimensões da confiança, da autonomia e da prática cívica.

Modificar esta lógica do processo da classificação que, entre outras contradições, é marcada pela ausência dos principais interessados de momentos importantes das suas vidas, pode passar por centrá-la nos direitos da criança e tal será uma tarefa para um utopismo pedagógico.

Conclusão do capítulo IV

Reconhecemos na forma de conceber a avaliação o mesmo percurso que conduz à construção de uma ideia de justiça, numa escola /instituição justa, assim como os seus componentes mais importantes, justificando-se por isso a escolha do título deste capítulo: o processo avaliativo é justiça em acção.

Uma breve revisão de literatura, uma incursão nos aspectos mais técnicos da problemática da avaliação, levou-nos a concluir que esta é essencialmente identificada com emitir juízos de valor; é definida, de modo geral, como o julgamento social de desvio ou conformidade em relação a uma norma de excelência escolar.

Tida como uma actividade profissional pouco complicada, dar notas, é assumido como um processo técnico, como que separado do ensino e pensável independentemente dele. É uma forma de poder da actividade profissional do professor que exclui a participação do aluno.

O que a distingue dos juízos de valor intuitivos que quotidianamente formulamos é apenas o facto de se basear em instrumentos técnicos mais ou menos rigorosos. Inscreve-se num sistema de ensino colectivo, muito pouco diferenciado, constitui-se como essencialmente sumativa e comparativa, e é um seu componente importante e principalmente, onnipresente.

Destacamos também a ideia de que a problemática da avaliação ultrapassa em muito esses mesmos aspectos técnicos e que é essencial estabelecer uma ligação entre o que ocorre em contexto escolar e a sua relação com aspectos sociais, em sentido amplo, como por exemplo a relação entre determinadas formas de avaliação e determinadas políticas educativas, relação que torna até a avaliação pedagógica de prática profissional em prática política. Preocupar-se com a forma como se processa a avaliação dos alunos é prevenir a exclusão e um acto de justiça social que compete ao Estado democrático assegurar.

Pensar a avaliação em torno da ideia de relatividade pareceu-nos ser a única perspectiva possível se considerarmos as inúmeras respostas que podemos obter para questões como: quais os seus objectivos, o que se avalia, de que forma, etc.

Desenvolvemos esta nossa leitura da avaliação continuando a ter por base metodológica o pensamento de Ricoeur, neste caso a sua reflexão hermenêutica da acção, a dialéctica entre compreender e explicar a fim de interpretar o ser humano, cruzando-a com a sua teoria da justiça, concluindo que se trata de um percurso idêntico.

Assim, definimos avaliação como um processo feito por pessoas e para pessoas, sendo esta a sua especificidade, revestindo-se portanto de características éticas e tendo de obedecer igualmente a aspectos técnicos e normativos, momento deontológico, por ser um acto social inscrito numa instituição votada a servir interesses diferentes e até antagónicos. Tanto a avaliação como a classificação não são processos neutros e implicam escolhas e reflectem determinadas finalidades e valores em que é baseada a acção, como sendo determinadas concepções de educação, de sociedade, de escola, de professor, de aluno, que devem ser clarificadas e consensuais.

Identificamos a sua finalidade com a finalidade mesma da comunidade educativa, que descrevemos como a instituição justa preocupada com a definição e operacionalização do bem comum adequado à sua realidade específica. Uma e outra, avaliação e escola, existem centradas e vocacionadas para o ser humano, visando um estado de coisas desejável, ou seja, levar cada um o mais longe possível no seu projecto educativo. Tal facto obriga a pensar a avaliação como um processo sujeito a “imprevistos”, a ajustamentos, com a finalidade única de possibilitar e incentivar esse mesmo percurso.

Foi nossa intenção reflectir a partir da análise da acção de quem avalia, ou seja a partir da génese do acto de avaliar, indo até ao acto de classificar, que identificamos como uma acção decisiva e não como uma mera constatação.

A acção que atribuímos ao avaliador é a que se caracteriza por ser livre, intencional e responsável, constantemente reflexiva e consciente da sua capacidade transformadora.

A decisão corresponde ao momento em que o juízo reflexivo em situação, pela imaginação, nos convida a colocarmo-nos no lugar de qualquer outro e a completar a lei, neste caso o normativo da avaliação, ponderando a singularidade da situação; se bem que individual, a decisão apela ao colectivo e aspectos como o debate plural, o direito à informação e a liberdade de opinião, assim como a procura de um consenso com carácter evolutivo, aspectos essenciais à construção de uma ideia de justiça, deveriam encontrar aqui um lugar de destaque.

Avaliar identifica-se com um acto de justiça, no nosso entender, ao reconhecer o ser humano em si, tal como ele é e não por comparação ou em relação a qualquer outro, ao colocar em destaque a sua especificidade, tomando-o como ser único, recusando atribuir-lhe um valor em qualquer escala, ao permitir e mesmo incentivar a que continue o seu percurso individualizado, fornecendo indicações e mensagens significantes com esse intuito.

Avaliar é exercer a solicitude, reconhecendo o outro meu semelhante, estimulando-o como a si mesmo e reconhecendo o seu projecto ético, em tudo idêntico ao meu e com a mesma liberdade para se afirmar.

Ao professor / avaliador fazemos corresponder a descrição de homem prudente, capaz e responsável, sujeito da justiça, um homem que não age isolado, que participa, interpreta e decide.

Destacamos a importância da avaliação formativa que está longe de ter esgotado as suas potencialidades, nomeadamente como forma de valorizar as subjectividades e necessidades de uma comunidade educativa, servindo uma igualdade complexa, a forma de respeitar a diferença e a heterogeneidade.

Conclusão geral

Quisemos iniciar a conclusão deste trabalho, com uma referência às dificuldades que sentimos na sua realização e às limitações que lhe reconhecemos.

Em relação aos autores que escolhemos como base da construção do nosso quadro conceptual, eles são apenas alguns entre outros que abordam as mesmas problemáticas e igualmente outros textos poderiam ter sido utilizados como material empírico, mas foram a nossa opção e uma opção coloca-nos sempre a inevitabilidade de deixar para trás outras hipóteses. Nomeadamente Paul Ricoeur, que tomámos como um autor referência, tem uma obra vasta e conceituada com incursões em várias áreas e dela conhecemos apenas uma parte, um conhecimento diminuto de uma obra caracterizada pelo sentido apurado e depurado dos textos e que mereceria todo um outro aprofundamento, impossível na nossa primeira incursão nesse potencial. Se não podemos considerar este autor como um “autor da Educação”, como outros reputados nesta área, o seu pensamento e reflexões ao terem como principal interesse o ser humano, o seu modo de ser e de agir, vão, no entanto, ao encontro da Educação, ao seu cerne, que não é outro senão a construção e formação do ser humano.

Igualmente em relação à nossa temática, alguns aspectos terão ficado por abordar mas isso é também algo de inevitável, quer pelas opções que se fazem, quer pela impossibilidade de tempo. Poderia ter sido vantajoso explorar uma outra área de investigação didáctica, sobre os paradigmas do pensamento, quer centrados no professor, quer centrados no aluno, ou ainda incidindo nos intervenientes duma determinada acção; poderíamos ter optado por uma investigação mais referida à legislação normativa da avaliação ou reportando-nos mais às práticas. Tantos caminhos possíveis, a escolha de um não invalidando os outros.

O quadro interpretativo e compreensivo da sociedade actual que procurámos construir baseou-se nos conceitos de Educação, Justiça, Pessoa, Desenvolvimento,

Avaliação, conceitos que são, em si próprios, uma realidade em construção, em alteração permanente, essenciais à compreensão de uma sociedade por sua vez também em construção e evolução.

Propusemo-nos pensar uma ideia de justiça adequada à sociedade globalizada que permitisse a realização da pessoa e o seu pleno desenvolvimento, conceito esse que só se completa com um reflexo efectivo na Educação. Quisemos ainda reflectir sobre a escola que procurando constituir-se como instituição justa, procura adequar um sentido de justiça à sua vivência e às suas práticas, nomeadamente à avaliação.

A harmonia perfeita entre o indivíduo e a sociedade não passa de um desejo, de uma utopia. Haverá sempre incompatibilidade entre projectos de vida e concepções de bem das pessoas e este facto, ligado à incompletude humana, não tem fim à vista. Tal não invalida a procura constante de um entendimento, pela via do debate público, onde os critérios essenciais serão o pluralismo, o direito à diferença, a liberdade e a igualdade, constituindo essa procura um horizonte ético essencial ao homem, ele próprio na procura da sua perfectabilidade.

Perspectivamos uma Educação que deve centrar-se na pessoa, nos seus principais destinatários, as crianças, orientando-se para o seu desenvolvimento, projecto único e pessoal, preocupada com a responsabilidade social, com a sustentabilidade, fomentando o espírito crítico, interventivo e dialogante e procurando desse modo soluções para conflitos no seu meio multicultural.

A nossa incursão na avaliação deve-se ao facto de acreditar e de constatar pela prática docente, que este é um terreno que se constitui como um caso de aplicação de justiça evidente, exigindo profunda reflexão, ao servir para regular e orientar percursos pessoais de desenvolvimento, podendo determinar dessa forma a integração ou a exclusão na sociedade. Acreditamos que outras formas de avaliação, destacando-se a avaliação formativa, têm de ganhar espaço e protagonismo à avaliação com a finalidade social de certificação, pois é nos padrões de instrução de longa duração que é preciso apostar e não

nos percursos selectivos e elitistas, pelo que a avaliação deve integrar-se numa filosofia comum de promoção de igualdade e qualidade para todos.

Mudar a avaliação é uma questão de atitude, como o prova o facto de não se alterarem as práticas por decreto. Mas que atitudes é necessário alterar ?

Mudar a atitude face a si mesmo, assumindo a sua condição de ser humano que age, decide e transforma, portanto que é responsável.

Mudar face aos outros, nomeadamente face à crianças e aos seus direitos, longe ainda de serem reconhecidos na escola.

Mudar face ao ensino, reconhecendo a centralidade do aluno e do processo de ensino /aprendizagem, desenvolvendo hábitos de questionamento, diálogo e colaboração, em parceria com os outros actores educativos e sociais para construir uma autêntica comunidade educativa, uma comunidade justa e que pensa a avaliação em consonância.

Mudar face à educação e às suas finalidades, identificando-as com projectos de longa duração e adiando a selectividade; investir a nível de formação de professores, para além da preocupação com as competências técnicas, na reflexão sobre as práticas, nomeadamente sobre o processo de avaliação e decisão.

Destas mudanças, dependem não só uma prática de avaliação diferente, mas uma diferente escola, educação e sociedade, mais adequadas a cada um e consequentemente mais justas.

Não procurávamos uma generalização, uma leitura linear e causal ou qualquer resultado inquestionável; cremos sim, ter proporcionado uma leitura complexa e contextual da problemática em estudo, uma entre outras. O percurso que fizemos, serviu, além do mais, para clarificar outros caminhos, definir pistas, eliminar hipóteses, desbravar terreno para outros. Resultou igualmente num processo de crescimento e desenvolvimento pessoal e num exercício de auto – formação enquanto docente. Essencialmente, só o uso futuro que esta investigação vier a ter, determinará se ela foi ou não válida.

BIBLIOGRAFIA

ABEL, Olivier

1997, **Paul Ricoeur, a promessa e a regra**

Instituto Piaget, Lisboa

AFONSO, Almerindo J.

1995, A cultura social de discriminação e a avaliação dos alunos no ensino básico.

In Colóquio sobre questões curriculares, avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário-

Universidade do Minho- Instituto de Educação e Psicologia

1998- **Políticas educativas e avaliação educacional. Para uma análise sociológica da Reforma educativa em Portugal.**

Braga, Universidade do Minho

1999, **Educação básica e cidadania- dilemas e perspectivas**

Porto, Edições Afrontamento

ALARCÃO, Isabel

2001, A escola reflexiva

in Escola reflexiva e nova racionalidade, org. Isabel Alarcão

Edições Artemed, Porto Alegre

AMBRÓSIO, Teresa

2001, **Educação e Desenvolvimento- contributos para uma mudança reflexiva da Educação.**

F.C.T./ U.N.L. –Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento, Lisboa

ANTUNES, Fátima

1998, **Políticas educativas para Portugal- anos 80-90.**

Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

ARENDT, Hannah

1996, A crise da educação

Revista Educação, vol.V, nº2

Departamento de Educação Faculdade de Ciências Universidade de Lisboa

BARROSO, João

1998, Descentralização e autonomia: devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública.

Revista Colóquio Educação e Sociedade, nº 4- Outubro.

Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

1998a, Qualidade

in Reflexões sobre a democratização, qualidade e modernização

Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento, M. Educação, Lisboa

BOURDIEU, Pierre

1987, Propostas para o ensino do futuro

Cadernos de Ciências Sociais, nº5

Edições Afrontamento

CABRAL, Francisco Sarsfield

2001, **Ética na sociedade plural.**

Edições Tenacitas, Coimbra.

CABRAL, Ruben de Freitas

1999, **O Novo voo de Ícaro**

Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa

CARDINET, Jean

1993, **Avaliar é medir?**

Edições Asa, Porto

CARDOSO, Carlos

1996, **Educação Multicultural**

Texto Editora, Lisboa

CARNEIRO, Roberto

2001, **Fundamentos da Educação e da aprendizagem- 21 ensaios para o século 21**

Fundação Manuel Leão, Vila Nova de Gaia.

CARVALHO, Adalberto D.

2000, **A Contemporaneidade como utopia**

Edições Afrontamento, Porto

COMTE- SPONVILLE, André
1998, Uma moral sem fundamento
in A sociedade em busca de valores- para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo, Edgar Morin, Prigogine et al.
Instituto Piaget, Lisboa

CUNHA, Pedro D'Orey da
1993, Educação para todos- ponte para outro futuro
Cadernos PEPT- 2000-nº2
M.Educação, Lisboa

1996, **Ética e Educação**
Universidade Católica, Lisboa

1998, **Educação em debate**
Universidade Católica, Lisboa

DE KETELLE, Jean Marie
1992, A propósito das noções de avaliação formativa, de avaliação sumativa, de individualização e de diferenciação.
in Avaliações em Educação; novas perspectivas.- org. Estrela et Nóvoa.
Educa, Lisboa

1993, L'évaluation conjuguée en paradigmes
Révue Française de Pédagogie, nº103 (Avril, Mai, Juin)

DELORS, Jacques
1996, **Educação, um tesouro a descobrir**.
Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI
Edições Asa, Porto

DEROUET, Jean Louis
1998, Autonomie et Responsabilité des établissements scolaires en France
Revista Colóquio Educação e Sociedade, nº4, Outubro
Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

DUBET, François
1999, A escola entre o universal e os indivíduos
in Uma mesma ética para todos, dir. J. Pierre Changeaux
Instituto Piaget, Lisboa

ESTEVIÃO, Carlos Vilar
1998, Escola, Justiça e autonomia
Inovação, nº11,
Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

2000, Cidadania organizacional, Justiça e lógicas de formação.
Revista de Educação, vol VIII, nº9
Universidade do Minho

2001, Políticas educativas, autonomia e avaliação. Reflexões em torno da dialéctica do reajustamento da justiça e da modernização
Revista Portuguesa de Educação, nº14
Universidade do Minho.

ESTRELA, A. et Nóvoa, António
1992, **Avaliações em Educação: novas perspectivas**
Lisboa, Porto editora

FERNANDES, António Oliveira
1996, **Paul Ricoeur, O sujeito e a ética**
Edições APPACDM- Distrital de Braga

FERNANDES, António Teixeira
2000, O estado na construção da cidadania em sociedades de exclusão.
In Cidadania, Integração, Globalização- org. José Manuel Viegas et al
Celta, Lisboa

FERNANDES, Domingos
1990, Conceitos básicos em avaliação de programas educativos
Inovação, 3, nº4
Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

1993, Complexidade, tensões e mudanças na avaliação das aprendizagens
in Ensino, aprendizagem da Matemática- recuperação de alunos com baixo desempenho-
org. Leandro Almeida et al
Riba D'Aves, Didáxis

1998, Avaliação na escola básica obrigatória: fundamentos para uma mudança de práticas.
In Educação em debate, org. Pedro D' Orey da Cunha
Universidade Católica Portuguesa, Lisboa

FERNANDES, Margarida

1997, A avaliação dos alunos : um novo paradigma.

In Contributos da Investigação Científica para a qualidade do ensino- org. Albano Estrela et al.

Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação

1998, A mudança de paradigma na avaliação educacional

Revista Educação, Sociedade e Culturas, nº 9

FIGARI, George

1996, **Avaliar, que referencial?**

Porto Editora, Porto

FITOUSSI, Jean Paul

1997, **A nova era das desigualdades**

Celta editora, Lisboa

FREITAS, Cândido Varela de

1998, Democratização.

In Reflexões sobre a democratização, qualidade e modernização.

Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento.

Ministério da Educação, Lisboa.

FUKUYAMA, Francis

1999, **O fim da História ou o Último Homem**

Gradiva, Lisboa

GALVEIAS, Maria de Fátima

1999, Sucesso escolar e educativo: o contributo de uma ética relacional no contexto da interação pedagógica.

Revista da Escola Superior de Santarém

GIDDENS, Anthony

1997, **Modernidade e Identidade pessoal**

Celta Editora, Lisboa

2000, **As consequências da modernidade.**

Celta Editora, Lisboa

GONZAGA, Luís
2002, Professor e alunos: cooperação ou competição entre subjectividades
in Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta à tensão globalização –
diversidade. org. Manuel Patrício.
Porto editora, Porto

HADJI, Charles
1994, **A avaliação, regras do jogo. Das intenções aos instrumentos**
Porto Editora, Porto

HAMELINE, Daniel
1991, O professor e a acção sensata
in Profissão professor, org. António Nóvoa
Porto Editora, Porto

KECHIKIAN, Anita
1993, **Os filósofos e a Educação**
Edições Colibri

KUNG, Hans
1996, **Projecto para uma ética mundial**
Instituto Piaget, Lisboa

LANDSHEERE, Gilbert
1997, **A pilotagem dos sistemas de educação.**
Edições Asa, Porto

LIMA, Lício
1995, Avaliação e autonomia da escola
in Colóquio sobre questões curriculares, avaliação dos alunos dos ensinos básico e
secundário.
Universidade do Minho- Instituto de Educação e Psicologia

MACEDO, Berta
1995, **A Construção do projecto Escola- problemas de definição da lógica de
funcionamento de escola.**
Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

MARTINS, Guilherme D' Oliveira
1993, **Escola de cidadãos**
Editorial Fragmentos, Lisboa

1998, Sociedade educativa e Cidadania
Revista de Educação, vol.VII-nº1
Deptº de Educação da Fac.Ciências da Universidade de Lisboa

1998a, **Educação ou barbárie?**
Gradiva, Lisboa

MONGIN, Olivier
1997, **Paul Ricoeur- As fronteiras da filosofia**
Instituto Piaget, Lisboa

Morin, Edgar
1984, Sociologia
Publicações Europa América, Lisboa

1990a, **Introdução ao pensamento complexo**
Instituto Piaget, Lisboa

1990b, **Ciência com consciência**
Publicações Europa América, Lisboa

1998, Complexidade e liberdade
in A sociedade em busca de valores- Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo, org. Morin et Prigogine
Instituto Piaget, Lisboa

MOUFFE, Chantal
1996, **O regresso do político**
Gradiva, Lisboa

NICOLESCU, Basarab
2000, **O manifesto da transdisciplinaridade**
Hugin, Lisboa

PACHECO, José
1998, A avaliação da aprendizagem
in Conhecer, aprender, avaliar, org. Leandro Almeida et al

Porto Editora, Porto

PATRÍCIO, Manuel Ferreira

1997, A escola axiológica

in A Escola cultural e os valores. Org. Manuel Ferreira Patrício

Porto Editora, Porto

2002, A escola cultural.

In Globalização e diversidade. A escola cultural, uma resposta. org. Manuel Ferreira Patrício.

Porto Editora, Porto

PATROCÍNIO, Tomás do

2000, Tecnologia, Educação e Cidadania na sociedade actual

in Anais, Educação e Desenvolvimento

FCT /UNL- Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

PERRENOUD, Philippe

1986, Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação num ensino diferenciado

in A avaliação formativa num ensino diferenciado, org. Allal, Cardinet et al

Almedina, Coimbra.

1992, Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica.

In Avaliações em educação: novas perspectivas. Org. de Estrela et Nóvoa

Educa, Lisboa

PINA, Margarita Bartolomé

2001, Da Educação multicultural à construção da cidadania

in Seminário “Atenção à diversidade”

[http:// phoenix.sce.fct.unl.pt/uied](http://phoenix.sce.fct.unl.pt/uied)

PINTASSILGO, M^a Lourdes

1995, A mudança de valores num mundo em transição.

Revista Educação vol.V, Junho

Fac. Ciências da Universidade de Lisboa

1998, Uma ética global num mundo de problemas globais

Revista Colóquio / Educação e Sociedade, nº3- Nova Série- junho

Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

POPPER, Karl
1989, **Em busca de um mundo melhor**
Editorial Fragmentos, Lisboa

POURTOIS, Jean Pierre
1992, A avaliação da aprendizagem ou a aprendizagem da avaliação.
in Avaliações em educação: novas perspectivas, org. Estrela et Nóvoa.
Educa, Lisboa

PRIGOGINE, Ilya
1998, O reencantamento do Mundo
in A sociedade em busca de valores- Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo, de Morin, Prigogine et al
Instituto Piaget, Lisboa

Quéau, Philippe
2001, Cibercultura e info- ética
in O desafio do séc. XXI- Religar os conhecimentos, org. Morin
Instituto Piaget

QUIVY, Raymond et CAMPENHOUDT, Luc Van
1998, **Manual de investigação em Ciências Sociais**
Gradiva, Lisboa.

RAUX, Jean François
Elogio da filosofia para construir um mundo melhor
In A Sociedade em busca de um mundo melhor- Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo, de Morin, Prigogine et al
Instituto Piaget, Lisboa

1996, Relatório do Desenvolvimento Humano
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
Tricontinental editora, Lisboa

2002, Relatório do Desenvolvimento Humano
Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)
Tricontinental editora, Lisboa

RENAUD, Michel
1997, Cidadania, Justiça, Liberdade
Brotéria – Cultura e informação -nº145

RICOEUR, Paul
S/d, **Do texto à acção**
Rés Editora, Porto

1995, Liberté- artigo in Encyclopaedia Universalis, vol 13
Paris

1997, **O justo ou a essência da justiça.**
Instituto Piaget, Lisboa

ROMAN, Joel
1998, Autonomia e vulnerabilidade do indivíduo moderno
in A Sociedade em busca de valores- Para fugir à alternativa entre o cepticismo e o dogmatismo, Morin, Prigogine et al
Instituto Piaget, lisboa

ROSA, Joaquim Coelho
1991, Avaliação escolar e democracia
Expresso nº 979, 3 /Agosto

1994a, **Investigação e Educação**
Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa

1994b, Reflexão sobre os direitos humanos e cívicos
in Europa dos cidadãos
Civitas, Lisboa

1997, Filosofia dos direitos humanos
in Curso Internacional de Verão sobre Direitos Humanos
Civitas, Lisboa
(texto não editado)

1998a, A Sociedade civil e os direitos humanos
Guimarães
(texto não editado)

1998b, Desenvolvimento e Justiça
Centro de Estudos Judiciários
(texto não editado)

1998c, Educação para os valores
Revista Colóquio Educação e Sociedade, nº3 nova série, Junho 98 (nº dedicado a Valores e educação numa sociedade em mudança)
Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

1998d, Sucesso escolar
in Educação em debate, org. Pedro D'Orey da Cunha
Universidade Católica, Lisboa

1999, **Deontologia**
Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa

1999a, Construção curricular e construção de cidadania
in Seminário «Educação, Formação e Mudança»
Deptº de Educação básica, Lisboa

2000a, Curso de Direitos Humanos e Cidadania.
Cascais
in [http/ phoenix.sce.fct.pt/uied](http://phoenix.sce.fct.pt/uied)

2000b, Tolerância e Educação.
Organização Mundial da Educação Pré escolar, Museu João de Deus

2000c, O saber e o ensino
in Anais Educação e Desenvolvimento
FCT/UNL, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

2000d, Educação e Cidadania
in Anais, Educação e Desenvolvimento
FCT/ UNL, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento

ROSALES, Carlos
1990, **Avaliar é reflectir sobre o ensino**
Edições ASA, Rio Tinto

SANTOS, Boaventura Sousa
1991, **Um discurso sobre as ciências.**
Edições Afrontamento, Porto

1992, Ciência
in Dicionário do Pensamento Contemporâneo, org. Manuel Mª Carrilho
Editora D.Quixote, Lisboa

1993, **Introdução a uma Ciência pós- moderna**
Edições Afrontamento, Porto

SARMENTO, Manuel J.
2000, **Lógicas de acção nas escolas**
Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

STEINER, George
1992, **No castelo do barba Azul- algumas notas para a redifinição da cultura**
Relógio De Água, Porto

STOER, Steven
2001- Desocultando o voo das andorinhas: educação inter/multicultural crítica como movimento social.
in Transnacionalização da Educação- da crise da educação à educação da crise- S. Stoer et al organizadores.
Edições Afrontamento, Porto

TEDESCO, Juan Carlos
2000, **O novo pacto educativo**
Fundação Manuel Leão, Porto

TOURAINÉ, Alain
1998, **Iguais e diferentes**
Edições Piaget, Lisboa

VAN HAECHT, Anne
1994, **A escola à prova da Sociologia**
Instituto Piaget, Lisboa

VEIGA, Manuel Alte da
Comentário
Revista Colóquio, Educação e Sociedade, nº3, nova série, Junho 98
Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa

ZABALZA, Miguel
1995, A avaliação no contexto da reforma
in A Avaliação dos alunos do ensino básico e secundário, org. José Pacheco e Zabalza
U. Minho, Instituto de Educação e Psicologia